



HAL
open science

Écrire des récits en CM2 : l'effet des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur le développement des compétences en écriture

Géraldine Faure

► **To cite this version:**

Géraldine Faure. Écrire des récits en CM2 : l'effet des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur le développement des compétences en écriture. Education. 2023. dumas-04676149

HAL Id: dumas-04676149

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04676149v1>

Submitted on 23 Aug 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Paris – Est Créteil

Mémoire de MASTER 2 MEEF 4-FAD

**Mention « Pratique et ingénierie de la formation,
parcours Formation de formateur et conseil en
formation pédagogique »**

**Écrire des récits en CM2 : l'effet des ateliers d'écriture de Lucy
Calkins sur le développement des compétences en écriture**

Par : Faure Géraldine, Emmanuelle, épouse Marques

N° d'étudiante :

Sous la direction de : Caroline Viriot Goeldel

Un merci sincère et profond à Mme Caroline Viriot Goedel, dont l'accompagnement a été essentiel et précieux dans la rédaction de ce mémoire. Je suis également reconnaissante envers ma direction, qui a non seulement permis cette étude auprès des élèves de mon établissement, mais a aussi soutenu mon travail, ainsi qu'à mes collègues, pour leur confiance et leur participation dans cette expérimentation, en tant que groupe témoin ou expérimental. Un merci particulier est adressé aux élèves, dont l'enthousiasme et l'engagement lors des ateliers d'écriture ont été une source constante d'inspiration. Enfin, mes remerciements vont à mon époux, mes enfants et ma mère, qui ont été mes piliers. Ils m'ont soutenue et encouragée tout au long de ce processus de recherche. Leur présence a été essentielle dans les moments de doute et a grandement contribué à faire de ce voyage une expérience enrichissante.

Résumé

Ce mémoire de recherche explore l'impact des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur les compétences en écriture narrative des élèves de CM2. La complexité et la dualité de l'écriture sont mises en avant, et un cadre théorique s'appuyant sur des modèles comme celui de Hayes et Flower est établi. La méthodologie, comprenant 60 élèves dans le groupe expérimental (GE) et 29 dans le groupe témoin (GT), utilise un pré-test et un post-test pour mesurer l'effet des ateliers. L'analyse révèle une amélioration significative dans la clarté des idées, l'organisation des récits, et la voix de l'auteur, ainsi qu'une augmentation de la longueur des récits. Les conclusions, à interpréter avec prudence, soulignent l'efficacité de l'enseignement explicite et proposent des directions futures. En résumé, ce travail apporte des éclairages précieux sur l'enseignement de l'écriture au niveau du CM2, en détaillant les processus rédactionnels et les méthodes pédagogiques.

Mots clés : cycle 3, CM2, atelier d'écriture, Lucy Calkins, enseignement explicite, écriture narrative, processus rédactionnel, compétences

Introduction	6
1. Le contexte d'écriture.....	8
1.1. L'écriture : perspectives et dimensions	8
1.1.1. La dualité de l'écriture	8
1.1.2. Les dimensions complexes de l'écriture	9
1.1.3. Multi-dimensionnalité de l'écriture.....	9
1.1.4. L'écriture vue par la psychologie cognitive.....	9
1.1.5. La didactique de l'écriture.....	10
1.2. Apprendre à écrire	10
2. Le cadre conceptuel et théorique	11
2.1. Le modèle de processus rédactionnel de Hayes et Flower	11
2.2. L'enseignement explicite	14
2.3. Les pratiques d'enseignement de l'écriture fondées sur des données probantes .	18
2.4. La rétroaction et la révision	22
2.4.1. La rétroaction.....	22
2.4.2. La révision	23
2.5. L'atelier d'écriture.....	25
1.1. L'historique de l'atelier d'écriture de Lucy Calkins	27
2.5.1. La conception et l'organisation de l'atelier d'écriture.....	28
2.5.1.1. Le contenu et la structure de la mini-leçon.....	29
2.5.1.2. Le temps d'écriture.....	30
2.5.1.3. Le partage : la mise en commun	31
1.2. L'écriture dans les programmes français et Ontarien.....	32
3. Problématique	36
4. Méthodologie.....	39
4.1. La description du terrain : les participants et l'établissement	39
4.2. L'expérimentation	41
4.3. Le protocole de formation des enseignants du groupe expérimental	43
4.4. Le protocole des ateliers d'écriture de textes narratifs.....	43
4.5. Le protocole de passation du prétest et du post-test	46
4.5.1. Intérêt du prétest	46
4.5.2. Intérêt du posttest.....	47
4.6. Le protocole de grille de critères pour le codage des récits.....	47
4.7. Le recueil des données.....	50
4.7.1. Le processus de sélection et d'exclusion des données pour l'Analyse....	50
4.8. L'analyse des données.....	51
5. Analyse des résultats	53
5.1. Analyse Générale : L'étude des Sept critères principaux	53

5.1.1.	Idées.....	55
5.1.2.	Organisation.....	56
5.1.3.	Voix	57
5.1.4.	Choix des Mots	58
5.1.5.	Fluidité des Phrases	59
5.1.6.	Techniques d'écriture.....	60
5.1.7.	Longueur.....	61
5.2.	Analyse détaillée : Une études des Sous-critères significatifs	63
5.2.1.	Sous-critères 'Idées' : Évaluation de l'intention d'écriture, du genre narratif et de la cohérence du récit	63
5.2.2.	Sous-critères 'Organisation' : Analyse de l'Agencement et de la Structure Narrative	65
5.2.3.	Sous-critères 'Voix' : Analyse de l'étoffement de la voix de l'auteur	69
5.2.4.	Sous-critères 'Choix des Mots' : Analyse de l'Enchaînement des Idées et des Marqueurs de Relation	71
5.2.5.	Sous-critères 'Fluidité des Phrases' : Analyse.....	73
5.2.6.	Sous-critères 'Techniques d'écriture' : Analyse	75
6.	Discussion.....	76
7.	Conclusion	78
7.1.	Les limitations	79
7.2.	Les futures directions.....	80
	Bibliographie	81
	Annexes	87

Introduction

« Writing is a fundamental skill » (Graham, 2007). L'écriture tient un rôle très important dans notre société et au sein de l'école. « L'écrit est omniprésent dès la maternelle, comme il l'est dans la société. » (Bautier, 2008, p.1). Les programmes de l'Éducation Nationale soulignent aussi l'importance de l'écriture. À l'école, l'écrit occupe une place très importante dans la plupart des évaluations et des disciplines scolaires, contribuant toutes à l'enseignement de la littérature. De ce fait, il est essentiel de dépasser la simple dimension « du stockage d'information, de la transcription ou de la notation » (Bautier, 2008, p.1). Pourtant, peu d'évaluations nationales ou internationales rendent compte du niveau réel de compétences des élèves en écriture. L'épreuve de production écrite passée seulement par une partie des élèves lors de l'évaluation CEDRE¹ de 2015, évaluation des compétences langagières et littéraires en fin de collège (DEPP², 2015 ; 2016) montre des résultats variés selon les compétences évaluées. Ce rapport conclut que 70% des élèves respectent les consignes et écrivent un texte adapté à la situation de communication, que 60% des élèves produisent un texte organisé et cohérent. Les items sur la maîtrise de la langue sont quant à eux réussis à 60%, bien que seulement 50% des élèves réalisent correctement l'accord du verbe avec son sujet.

Enfant, j'étais une passionnée de lecture et d'écriture. Ma passion pour la littérature et l'écriture est évidente lorsque je regarde les bibliothèques débordantes des livres lus conservés par ma mère dans la maison familiale ou encore que je feuillète, conservés dans des boîtes au grenier, les énormes classeurs remplis de mémoires, de lettres, d'histoires fictives ou autres écrits que j'ai pris plaisir à écrire pendant mes années de collège et de lycée. Je prenais plaisir à lire les auteurs et plus particulièrement les classiques, mais aussi j'étais également passionnée par le processus créatif, passant des jours à réviser, réécrire, peaufiner, illustrer mes textes pour que leur destinataire prenne du plaisir à les lire et à les relire. Je souhaitais tout naturellement à mon tour que mes élèves ressentent cette satisfaction et cette joie lorsque je deviendrais enseignante. C'est pour cela que lors de mes précédentes expériences en tant qu'enseignante, je consacrais un temps journalier

¹ Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons

² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

important à l'enseignement de l'écriture ainsi qu'à sa pratique guidée et autonome de l'écriture.

En 2001, j'ai obtenu le CRPE (Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles) puis en 2011, j'ai été recrutée sur un poste d'enseignante auprès d'élèves de CM1/CM2 dans un établissement AEFÉ (Agence de l'Enseignement du Français à l'Étranger) de la zone Afrique australe. Dès le premier écrit libre réalisé par mes élèves, je constatais chez mes élèves de grandes difficultés en écriture, notamment lors du passage de l'oral à l'écrit. Mes élèves écrivaient littéralement comme ils parlaient, leurs histoires n'étaient pas structurées et manquaient de cohérence. Elles étaient peu voire difficilement compréhensibles. Il semblait que toutes leurs idées étaient couchées telles quelles linéairement sur le papier. J'entrepris alors de nombreuses recherches et lectures. La lecture de deux ouvrages de Nancy Atwell, *The Reading Zone : How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers* et *In the Middle : A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*, fut une révélation. Celle-ci a totalement transformé ma conception de l'enseignement de l'écriture et, par la même occasion, ma façon d'enseigner la lecture et l'écriture. L'année suivante, je découvrais le site internet des unités, outils et méthodes pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture *Units of Study for Teaching Reading, Grade 5* de Lucy Calkins et *Units of Study in Opinion, Information, and Narrative Writing, Grade 5* (2015, 2013) dont je me suis largement inspirée dans mes pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les méthodes d'enseignement des unités de lecture et d'écriture étaient conçues pour répondre aux compétences attendues des programmes d'enseignement américains et de ce fait, n'étaient pas directement applicables telles quelles.

Il y a trois ans, j'ai eu la chance de pouvoir participer à une formation intensive sur les ateliers d'écriture de Lucy Calkins à Dallas, menée par Yves Nadon³, Martine Arpin⁴ et Isabelle Robert⁵. De retour de stage, convaincue par l'efficacité de cette méthode sur les progrès des élèves en écriture, j'ai discuté de son implémentation au niveau de mon

³ Directeur de collection de l'édition française des modules d'écriture de Lucy Calkins et Directeur général de la fondation "De mots et de craie" (<https://www.demotsetdecaie.ca/qui-nous-sommes/>)

⁴ Présidente de la fondation *De mots et de craies*, (<https://www.demotsetdecaie.ca/qui-nous-sommes/>)

⁵ Vice-présidente de la fondation *De mots et de craies*, (<https://www.demotsetdecaie.ca/qui-nous-sommes/>)

établissement. Cette étude est pour mon école un incubateur pédagogique. Les données et les résultats recueillis, s'ils sont probants permettront d'envisager l'implémentation des ateliers d'écriture à l'échelle de l'établissement afin d'améliorer les résultats en écriture des élèves.

C'est ce qui m'a amenée à me poser plusieurs questions :

L'enseignement explicite de l'écriture es ateliers d'écriture de Lucy Calkins influencera-t-il la compréhension et le processus d'écriture lors de l'écriture de textes narratifs ?

Dédier une période d'une heure par jour à l'enseignement de l'écriture impactera-t-elle la longueur et la qualité des productions d'écrit en termes de cohérence ?

Laisser aux élèves l'opportunité de revivre plusieurs fois les différentes étapes du processus rédactionnel, lors d'un apprentissage centré sur un genre littéraire, favorisera-t-il les progrès au niveau de la génération des idées, de l'organisation du récit, du contenu et de la structure du texte, du style et, de la fluidité des phrases ?

Ce questionnement heuristique est à l'origine de ce travail de recherche dans lequel je souhaite mener une expérimentation afin de mesurer l'impact de cette méthode sur l'apprentissage de l'écriture les élèves de CM2.

1. Le contexte d'écriture

1.1. L'écriture : perspectives et dimensions

L'écriture est un mot aux sens variés. Il est complexe d'en donner une définition précise. Selon le dictionnaire Larousse en ligne (Larousse, S. d.), on peut l'appréhender de huit façons différentes, telles que « l'action d'écrire », la formation des lettres, ou encore « la représentation de la parole ou de la pensée ».

1.1.1. La dualité de l'écriture

Sylvie Plane (2006) met également en évidence l'ambiguïté de ce mot, qui peut se référer tant à la calligraphie quand on parle de « l'écriture d'un élève » qu'à la production d'un

écrit quand on parle de « l'écriture d'un écrivain ». Plus précisément au style, au choix des mots, à la fluidité des phrases, aux idées, à l'organisation du texte. Plane (2006) considère que lorsqu'on parle d'écriture littéraire, les deux sont liés : « L'écriture est à la fois un acte graphique et un acte scriptural ». Crinon (cité dans Joubaire, 2018, p1-2) propose deux définitions distinctes du mot écriture ; une qui renvoie à la formation des lettres par les gestes de tracé, autrement dit la “calligraphie”, et l'autre qui fait référence à la production d'une production écrite.

1.1.2. Les dimensions complexes de l'écriture

Pour Doquet-Lacoste, Lumbroso et Tauveron (2009), l'écriture est un acte complexe qui mobilise simultanément plusieurs dimensions intellectuelles : cognitives, linguistiques, sémiotiques et affectives (Plane, 2006). L'objectif de l'écriture est de développer la capacité de l'auteur à communiquer, à exprimer des idées, à raconter, à informer et à divertir les lecteurs (Vasnasse, 2001).

1.1.3. Multi-dimensionnalité de l'écriture

Nathalie Mons, dans la synthèse *Écrire et rédiger* (Cnesco, 2018), rappelle que l'écriture nécessite plusieurs dimensions qui ont besoin d'être enseignées aux élèves et pratiquées :

- Le geste graphique : La formation des lettres et des mots.
- La maîtrise linguistique : La compréhension et l'utilisation à bon escient l'orthographe et la grammaire.
- La construction de la pensée : L'organisation et la structuration des idées.
- La créativité : Apporter une note personnelle et innovante au texte.

1.1.4. L'écriture vue par la psychologie cognitive

Dans le domaine de la psychologie, l'écriture est définie comme une activité qui implique plusieurs opérations complexes telles que la planification, la mise en texte et la révision (Hayes & Flower, 1980 cités dans Favart, M. & Olive, T., 2005). De nombreux travaux de recherche sur l'écriture sont issus de la psychologie cognitive. En psychologie cognitive, les experts essaient de détailler les obstacles de la production écrite

intrinsèques aux fonctions cognitives qui soutiennent les apprentissages (Joubaire, 2018). Michel Fayol (cité dans Joubaire, 2018, p4.), met l'accent sur la différence entre le langage oral et le langage écrit, qui ne se limite pas à la modalité orale ou écrite, mais également en termes de formalisme et des conditions d'application du langage. Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010) expliquent que les travaux en psychologie cognitive et en psycholinguistique se rapportent au processus rédactionnel et au sujet scripteur « l'activité rédactionnelle est désormais conçue comme un processus dynamique impliquant de nombreuses stratégies de recherche d'informations, de lecture, de relecture, de révision et de transformation du texte produit », faisant référence au modèle de Hayes et Flower de 1980 (cités dans Favart, M. & Olive, T., 2005).

1.1.5. La didactique de l'écriture

D'après Halté (2012), la didactique de l'écriture se focalise sur l'apprentissage de la production écrite. Il précise que les recherches en didactique de l'écriture font référence au scripteur, au discours et à la formation sociale ; elles s'intéressent à l'activité du scripteur ainsi qu'aux défis qu'ils rencontrent lors de la production de textes.

L'écriture apparaît donc comme un concept multidimensionnel complexe. Elle fait référence à de multiples significations et dimensions. L'écriture est une richesse en soi, passant de la dualité entre la calligraphie et la production de textes littéraires à la complexité intellectuelle qu'elle requiert.

1.2. Apprendre à écrire

Crinon (cité dans Joubaire, 2018, p2), distingue « Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran [...] en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur. » Durant une conférence sur *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, Michel Fayol (2007) qui a réalisé une synthèse des modèles d'écriture, rappelle que la production verbale écrite fait appel à des connaissances liées au contenu (sujet/thème principal du texte) mais aussi à des

connaissances langagières (vocabulaire, syntaxe, procédés d'énonciation). Elle fait aussi appel à la mémoire temporaire à partir de laquelle, elle puise, utilise et garde les informations. Marin, (2005) dans le compte-rendu sur les approches sciences cognitives de l'écriture note que les activités de production d'un texte font appel à l'organisation et aux procédures de rédaction. Marie-Laure Barbier (cité dans Marin, 2005) souligne que la difficulté d'écrire en langue seconde provient de l'emphase plus importante mise sur les traitements des dimensions langagières telles que la syntaxe, la morphologie, le lexique et l'orthographe au détriment de l'organisation textuelle et des techniques discursives. Pour Calkins (2018), les enseignants doivent donner beaucoup de temps aux élèves pour pratiquer l'écriture afin que ceux-ci progressent.

2. Le cadre conceptuel et théorique

Cette recherche sur la mise en œuvre d'un module issu des ateliers d'écriture de Lucy Calkins m'amène à faire un état des lieux de la recherche sur le processus rédactionnel de Hayes et Flower de 1980 (cités dans Favart, M. & Olive, T., 2005), l'enseignement explicite et le lien entre l'apprentissage et les pratiques d'enseignement de l'écriture fondées sur des données probantes.

Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins

Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2016, 2017, 2020) mettent l'accent sur l'importance du processus d'écriture plutôt que sur le produit fini. Lucy Calkins (2016) souligne l'importance de donner des objectifs exigeants mais accessibles aux élèves afin de soutenir les différentes étapes du processus d'écriture.

2.1. Le modèle de processus rédactionnel de Hayes et Flower

Hayes et Flower (1981) considèrent l'acte d'écrire comme une compétence cognitive complexe qu'ils comparent à une activité de résolution de problème : une suite d'opérations mentales à réaliser pour atteindre un but. Leurs recherches ont conduit à la schématisation des processus cognitifs rédactionnels pour écrire un texte. Ils ont étudié et analysé les processus cognitifs et les stratégies employés par des scripteurs forts et faibles

(Hayes et Flower, 1980). L'analyse des données a montré que les scripteurs expérimentés disposent et utilisent une variété de techniques de pensée durant le processus d'écriture, tandis que les scripteurs faibles possèdent un répertoire réduit de stratégies de réflexion auxquelles ils peuvent se référer quand ils écrivent.

Le schéma proposé par Hayes et Flower (1980) décrit très clairement l'acte d'écrire ainsi que le processus d'écriture, constitué de la planification, de la mise en texte, de la révision, et du contrôle. Dans l'article *Modèle et méthode de la production écrite* (Favart & Olive, 2005), les chercheurs décrivent le fonctionnement du modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower. Le scripteur agit d'abord dans l'environnement de la tâche, incluant le but et le destinataire, et écrit son texte à partir d'un sujet en mobilisant ses connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, tout en tenant compte d'un objectif. L'environnement de la tâche inclut aussi la tâche assignée (la consigne) et le texte déjà écrit. Le processus est divisé en 3 étapes :

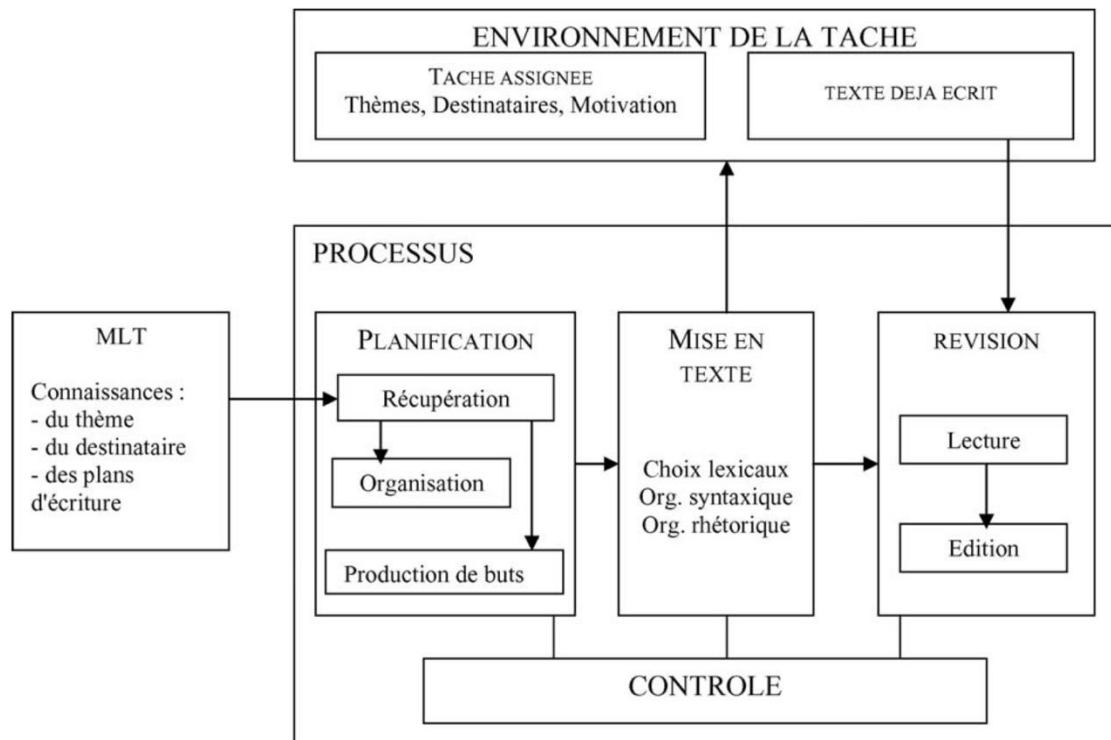
1. La planification : Le scripteur récupère les idées ou les informations stockées dans sa mémoire à long terme, puis les organise en un plan ordonné, en tenant compte des buts à atteindre.

2. La mise en texte : Cette étape, où le scripteur effectue des choix linguistiques au niveau lexical, syntaxique, et rhétorique, fait appel à la mémoire à court terme. Le scripteur va récupérer l'information organisée lors de la planification.

3. La révision : Elle englobe la relecture de segments de textes et la correction des erreurs relevées. Elle prend en compte la révision du texte déjà écrit et sert à évaluer la qualité du texte produit et à y apporter des corrections et parfois des améliorations.

Figure 1 Modèle de processus rédactionnel selon Hayes et Flower (1980)⁶

⁶ Favart, & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), 273–285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>



À travers ce schéma, Flower et Hayes mettent en avant que ces trois processus rédactionnels ne soient pas linéaires et peuvent être répétés de nombreuses fois lors de l'écriture d'une phrase, d'un paragraphe ou encore d'une page entière. Ils soulignent aussi le rôle essentiel de la mémoire dans la mise en place du processus rédactionnel.

Flower et Hayes (1981) identifient trois grandes répercussions sur l'enseignement de l'écriture liées à la non-linéarité du processus :

- Il n'y a pas de méthode modèle par étapes d'enseignement de l'écriture, mais ils soutiennent comme Lucy Calkins (2016) l'idée que le scripteur est amené à répéter l'ensemble du processus plusieurs fois et à tous les niveaux du processus afin d'atteindre son objectif.
- Pour qu'une méthode heuristique de pensée puisse être considérée et mise en œuvre par les scripteurs, elle doit être enseignée et modélisée afin qu'ils apprennent à l'utiliser et à l'appliquer dans leurs écrits.
- Une approche de l'écriture en tant qu'activité de résolution de problème amène le scripteur à développer une attitude réflexive et analytique, bénéfique à ses compétences d'écriture.

Avec les travaux de recherche de Hayes et Flower, l'approche de l'écriture a évolué, passant d'une approche axée sur la qualité intrinsèque du produit fini à une approche axée sur le processus d'élaboration qui amène à s'interroger sur les étapes d'écriture et la façon d'écrire (Favart & Olive, 2005). Cette évolution est en harmonie avec les idées de Lucy Calkins (2016), qui met aussi l'emphase sur le processus d'écriture.

Dans ce sens, l'étude de Graham et Perrin (2007) donne une perspective significative. Leur méta-analyse a mis en évidence qu'enseigner aux adolescents des stratégies de planification, de révision et de correction a un impact notable sur la qualité de leurs écrits (taille d'effet moyenne pondérée = 0,82 ; élèves de la 4e à la 10e année) et plus particulièrement sur les élèves ayant des difficultés dans ce domaine. Ces résultats renforcent l'importance des trois étapes du modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980) et le rôle clé de l'enseignement explicite et méthodique de ces processus. Fayol (2007) met en évidence l'importance de l'enseignement explicite de stratégies auxquelles l'élève peut faire appel et utiliser lors de la recherche des idées et de leur organisation dans l'étape de planification du processus d'écriture.

Calkins (2018) souligne le fait que donner des objectifs exigeants mais atteignables aux élèves est crucial pour soutenir les différentes étapes du processus d'écriture, un élément fondamental qui se répercute dans la planification, la mise en texte et la révision selon le modèle de Hayes et Flower (1980). D'autres chercheurs ont depuis apporté des modifications au modèle de processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980).

2.2. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite, conçu par Rosenshine (1986) et appuyée par Fayol (2007), est une méthode d'intervention directe où l'enseignant modélise de manière explicite des habiletés et des compétences d'écritures. Cette méthode a montré des progrès significatifs au niveau de la qualité et de la quantité des productions écrites des élèves.

Le centre de recherche Alain-Savary (*accueil*, s. d.) propose des articles apportant un réel éclairage sur les enjeux de l'enseignement explicite en tant que levier efficace sur les apprentissages des élèves et la réduction des inégalités scolaires. Il met aussi en garde contre les malentendus possibles, soulignant que la pédagogie explicite peut reporter à différents courants de recherche (Bernardin, J., Cèbe, S., Rayou, P., 2019). L'enseignement explicite, dans la perspective de Lucy Calkins, se réfère plutôt au courant nommé « enseignement direct » (« *direct instruction* »), une approche représentée notamment par Clermont Gauthier et Steve Bissonnette dans le monde francophone.

En pratique, cette méthode se décline en cinq étapes principales : l'explicitation des objectifs, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome et l'objectivation (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007).

L'étape du modelage occupe une place centrale dans l'enseignement explicite. Pour les chercheurs Gauthier, Bissonnette et Richard, Hollingsworth et Ybarra (cités dans Messier, 2017), il renvoie à une stratégie d'enseignement où les élèves observent l'enseignant verbaliser ses réflexions métacognitives à haute voix en même temps qu'il applique un processus, une démarche ou une stratégie que l'élève doit ensuite réaliser lui-même. Cette stratégie démontre une grande efficacité car l'enseignement explicite permet aux élèves de visualiser les différents éléments ou les étapes de la compétence à acquérir (Bissonnette, s. d.).

Figure 2. Représentation de l'enseignement stratégique et explicite (Steve Bissonnette et Mario Richard, tableau tiré de Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2001)

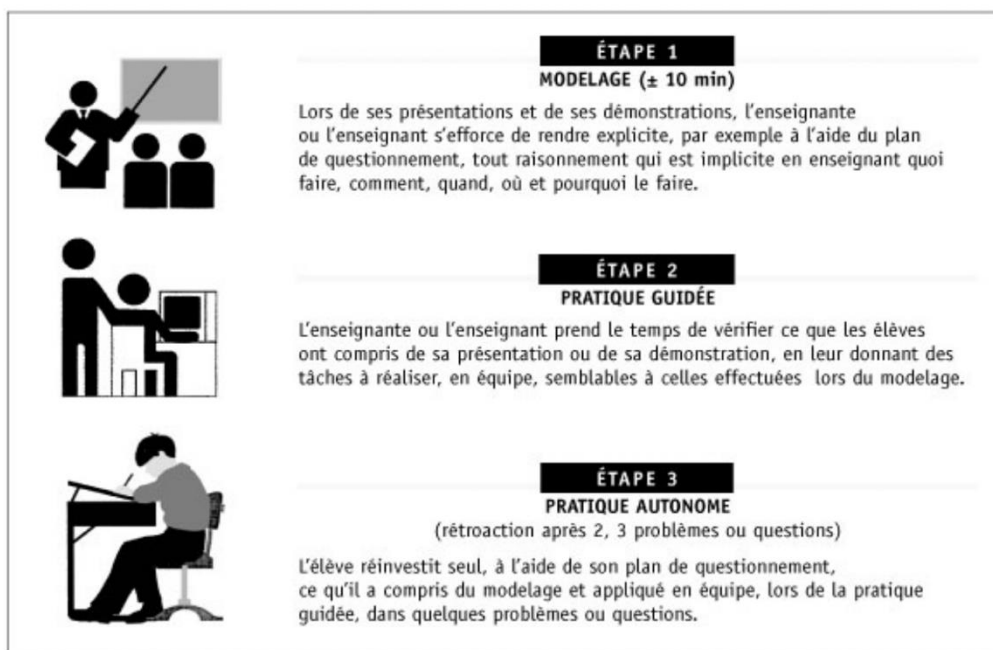


Figure 4.1 L'enseignement stratégique et explicite

John Hattie (2017) et Rosenshine (2012) relèvent également l'importance du modelage, notant son impact sur la diminution de la charge cognitive et son efficacité notamment en résolution de problème en écriture. D'autres recherches, comme celles de Fayol, Cèbe et Goigoux (cités dans Centre Alain Savary, s. d.), soulignent l'importance pour les enseignants de consacrer un temps suffisant à la verbalisation pour diriger l'action et expliquer les critères de réussite.

D'après les travaux de Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996, Lamarre et Cavanagh (2013) (cités dans Modelage — Wiki-TEDia, 2022), le modelage joue un rôle essentiel dans l'enseignement. Il permet de rendre visible, par le langage, le dialogue intérieur, mettant en lumière tous les processus cognitifs nécessaires pour réaliser une tâche d'apprentissage. Cette théorie est également partagée par Lamarre et Cavanagh (2013) qui soulignent l'importance de rendre visible le raisonnement de l'enseignant, notamment en lien avec les stratégies qu'il utilise.

L'enseignement explicite de l'écriture est reconnu comme une approche pédagogique engageante, selon Frederick et Stevenson, 2004 ; Gersten et Baker, 2001 (cité dans Lamarre et Cavanagh, 2013). Il a pour objectif d'aider les élèves à assimiler les différents

processus et stratégies qui constituent l'écriture, en particulier par le modelage. Comme rapportés par Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Tardif, 1992, (cité dans Lamarre et Cavanagh, 2013), l'enseignement explicite, à travers le modelage, soutient l'assimilation des connaissances procédurales, renforçant ainsi l'apprentissage des élèves. Les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2018) illustrent cette méthode, en débutant par une phase de modelage d'une stratégie d'écriture en quatre étapes.

En effet, au cours de l'atelier d'écriture (Calkins, 2018), l'étape de pratique guidée offre aux élèves un temps d'entraînement guidé et étayé par l'enseignant ou par l'élève lui-même. Calkins (2018), explique que cette étape est essentielle à la compréhension et à l'apprentissage des élèves, permettant non seulement de mettre en pratique les concepts appris, mais également de développer leurs compétences. La pratique guidée est un temps où l'emphase est mise sur l'étayage de l'enseignant et la collaboration entre élèves, favorisant l'acquisition d'automatismes chez les élèves et contribuant à la vérification de leur compréhension par l'enseignant (Bissonnette, Richard, s. d.). Pour Bruner, 1998 ; Chabanne et Bucheton, 2002 (cité dans Lamarre et Cavanagh, 2013), le modelage est une sorte d'étayage, ce qui renforce davantage la pertinence de cette stratégie.

La méta-analyse de Graham et Perrin (2007) examine de l'effet de l'enseignement explicite sur les compétences en écriture des adolescents. Ses résultats confirment son efficacité, notamment lorsqu'il inclut des explications claires associées aux processus cognitifs, comme le montre une étude de Johnson, Gutkin et Plake (1991) (cités dans Lamarre et Cavanagh, 2013). Cela s'apparente au processus rédactionnel en écriture, considéré par Hayes et Flower comme une tâche complexe.

L'enseignement explicite, tel que résumé par Cèbe, Bernardin, et Rayou (2016), va au-delà des simples explications verbales et implique des processus multidimensionnels. Son objectif est de donner aux élèves des moyens de résoudre les tâches scolaires, de catégoriser des situations et de construire graduellement des connaissances. Il pourrait également éliminer les malentendus socio-cognitifs.

Le tableau 1 ci-dessous offre un aperçu de l'enseignement explicite. Il met en évidence les interactions, le contenu, le calendrier des interventions et les méthodes utilisées.

Tableau 1 "Qui explicite quoi à qui, quand et comment ?" Modèle récapitulatif tiré de Centre Alain Savary. (s. d.). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. [En ligne] Disponible sur : <http://bit.ly/3WRUDnq>

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
<ul style="list-style-type: none"> ■ L'enseignant à lui-même (le métier) ■ L'enseignant aux élèves ■ L'élève à lui-même et à l'enseignant ■ L'élève aux autres élèves 	Un scénario d'enseignement/apprentissages qui comprend : <ul style="list-style-type: none"> ■ Les contenus d'enseignement ■ Les apprentissages visés (pourquoi) ■ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ■ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ■ Les apprentissages réels (évaluation) ■ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Avant la séance : le temps de la préparation ■ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/situation. La clarté cognitive. ■ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ■ À la fin de la séance: l'institutionnalisation ■ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ■ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ■ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ■ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ■ ...

Il est important de noter que l'enseignement explicite fait l'objet de débats. Certains chercheurs, comme Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, (2020), critiquent cette approche, argumentant qu'elle n'autorise pas le développement de compétences. La province du Québec et la Belgique, préfèrent une approche basée sur le constructivisme et le socioconstructivisme, orientant les apprentissages du complexe au simple au moyen de tâches complètes, contextualisées et porteuses de sens.

En somme, l'enseignement explicite se révèle être une approche solide et efficace pour le développement des compétences en écriture. Les ateliers de Lucy Calkins démontrent avec précision et de manière spécifique comment cette méthode peut être mis en œuvre pour les élèves des classes de grande section à la sixième (5 à 12 ans). La complexité et la richesse de cette approche nécessitent une exploration et une réflexion constantes, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'écriture au CM2.

2.3. Les pratiques d'enseignement de l'écriture fondées sur des données probantes

L'enseignement de l'écriture est un domaine complexe. Graham et Perin ont mené une méta-analyse en 2007, cherchant à identifier les techniques d'enseignement les plus

efficaces pour améliorer la qualité de l'écriture des élèves de la 4e année à la 12e année⁷.

Parmi les stratégies identifiées dont l'effet a été mesuré, se trouvent entre autres :

- L'enseignement explicite des stratégies, de la planification, de la révision et de la correction (0,82) ;
- La collaboration entre pairs, notamment pour la révision des textes (0,75) ;
- L'établissement d'objectifs spécifiques et clairs (0,70) ;
- L'enseignement de l'écriture de phrases complexes (0,50) ;
- Le développement professionnel des enseignants (0,46)
- La pré-écriture (0,32) ;
- La génération et l'organisation des idées (0,32) ;
- La mise à disposition de modèles d'écriture de qualité (0,25) ;

(Graham & Perin, 2007, p466-468).

Ces résultats rejoignent les travaux antérieurs de Hayes et Flower (1980), qui ont souligné l'importance des processus cognitifs dans les tâches d'écriture. L'emphase mise sur l'enseignement explicite et constant du processus d'écriture, par Graham et Perin (2007) est aussi en accord avec les préconisations de Lucy Calkins (2016).

Graham et Perrin concluent que les stratégies les plus efficaces sont celles adaptées aux besoins individuels des élèves, notion qui fait écho aux entretiens individuels des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2016).

En compléments de ces stratégies, d'autres études, comme celle de John Hattie, apportent un éclairage supplémentaire sur les interventions pédagogiques efficaces. Dans son ouvrage "*Visible learning : A synthesis over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*", Hattie (2017) a étudié les facteurs influençant les progrès et l'apprentissage des élèves. Sa synthèse met en évidence des interventions pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture, chacune accompagnée de son taux d'efficacité, mesuré sur une échelle allant de 0 à 1.

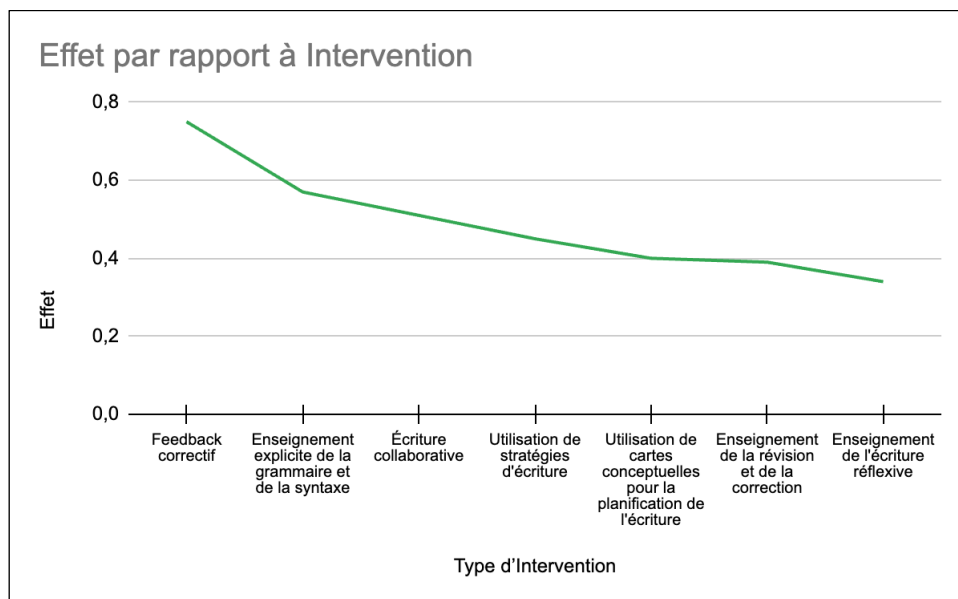
⁷ équivalent selon le système français aux classes du CM1 à la Terminale.

Le tableau et le graphique associé illustrent ces interventions et leur effet respectif sur l'amélioration des compétences en écriture en partant des plus efficaces.

Tableau 2 Effet de l'Intervention sur l'écriture (Hattie, 2017, Tableau 1 p225.)

Intervention	Effet
Feedback correctif	0,75
Enseignement explicite de la grammaire et de la syntaxe	0,57
Écriture collaborative	0,51
Utilisation de stratégies d'écriture	0,45
Utilisation de cartes conceptuelles pour la planification de l'écriture	0,40
Enseignement de la révision et de la correction	0,39
Enseignement de l'écriture réflexive	0,34

Figure 3 Graphique de l'impact des différentes interventions sur l'amélioration des compétences en écriture (Adapté de Hattie, 2017, Tableau 1 p225.)



Il est toutefois important de noter que ces résultats ne constituent pas des mesures absolues de l'efficacité de ces pratiques pédagogiques. Les effets peuvent varier en fonction du contexte et les conditions de mise en œuvre. Néanmoins, ils servent d'indicateurs précieux pour guider les enseignants dans leurs choix pédagogiques de stratégies efficaces pour enseigner l'écriture, en fonction des besoins de leurs élèves.

Enfin, Hattie a mis en lumière deux pratiques pédagogiques efficaces qui sont la différenciation de l'enseignement* (Effet = 0,61) et la fixation d'objectifs clairs** (Effet = 0,42). Les taux d'efficacité associés à ces interventions offrent un éclairage important sur l'enseignement de l'écriture par les ateliers de Lucy Calkins.

- *Connaître les acquis antérieurs des élèves, leurs modes de pensée, différencier l'enseignement pour faire progresser les élèves vers l'atteinte des critères d'évaluation : 0,61
- **Cibler les apprentissages en fixant des objectifs clairs et précis, rendre les objectifs visibles : 0,42

(Hattie, 2017, p.231-232)

L'analyse des pratiques d'enseignement de l'écriture, fondées sur des données probantes, telles qu'identifiées par des chercheurs comme Graham, Perrin, et Hattie, offrent des méthodes pédagogiques éprouvées et efficaces. Ces approches, y compris l'enseignement explicite, la rétroaction, et la différenciation pédagogique, trouvent une résonance dans les ateliers d'écriture de Lucy Calkins. Cela souligne leur pertinence dans le développement des compétences en écriture.

2.4. La rétroaction et la révision

La rétroaction et la révision sont considérées comme des éléments clés des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2016).

2.4.1. La rétroaction

La rétroaction se focalise sur les qualités du texte produit par l'élève. Elle consiste à apporter des informations ciblées à propos de la tâche à accomplir, qui vont aider le scripteur à améliorer son écrit. Ces informations, dans l'atelier d'écriture, font référence à un kaléidoscope d'aspects techniques de l'écriture relatifs aux stratégies étudiées et modélisées lors de l'atelier. Elles portent également sur les idées et les émotions exprimées dans le travail de l'élève. Les révisions et les rétroactions sont vues comme un processus en deux étapes, où les élèves révisent d'abord leur propre travail, puis reçoivent une rétroaction de l'enseignant.

Marion et al. (2022) ont exploré la rétroaction par les pairs dans leur article, où ils ont examiné des écrits de 2013 à 2021 et ont procédé à une synthèse d'une revue littéraire sur la rétroaction entre pairs. Leur étude fait ressortir les conditions de mise en œuvre des rétroactions qui, conduisent à une amélioration ou à une diminution de l'apprentissage des élèves.

Anne Jorro (citée dans Marin, 2005), a souligné l'importance pour les scripteurs débutants de bénéficier de l'étayage de l'enseignant, considéré comme un scripteur expert. Il est possible d'observer les effets de ces accompagnements lors des entretiens menés par l'enseignant ou un élève expert dans les ateliers d'écriture (Lucy Calkins, 2018). Vanasse

et Noël-Gaudreault (2004) ont noté que les interactions et rétroactions entre pairs lors d'ateliers d'écriture favorisent la construction des savoirs, la motivation et l'engagement des scripteurs. Lucy Calkins (2016), quant à elle, souligne l'importance de faire bénéficier les élèves d'une rétroaction constructive sur leur écriture mais aussi de les encourager à réviser leur texte afin de les améliorer.

Dans ses travaux, Crinon (2018) met en lumière l'impact de nombreuses stratégies utilisées par les scripteurs experts pour perfectionner leur texte. Par exemple, l'utilisation de la relecture d'un point de vue distancié à la manière d'un lecteur externe. Cette stratégie amène le scripteur à effectuer des modifications répondant aux normes d'écriture comme au contenu prévu. Les psycholinguistes s'y sont aussi intéressés et ont conclu que l'enseignement des stratégies est plus efficace lorsqu'il comprend la définition d'objectifs précis, la considération du public cible, ainsi que l'auto-évaluation (Hattie, 2017). D'autre part, une étude de Crinon, Marin & Cautela (2008) sur la « révision collaborative » a également révélé l'importance des rétroactions structurées, où l'élève reçoit un retour oral critique sur son texte lu par un de ses pairs. Ils soulignent que ce sont les élèves émetteurs de critiques qui manifestent une plus grande habileté dans la révision de leurs textes par rapport aux élèves récepteurs, plaçant ainsi les élèves en position d'experts, et leur permettant de conceptualiser l'activité critique.

Pour Hattie et Timperley (2007), les enseignants ont un rôle clé dans la réduction des écarts entre les objectifs prévus et les résultats réels des élèves. Ils mettent en avant l'important pour les enseignants de donner aux élèves des objectifs spécifiques et stimulants, qui amènent à un feedback plus ciblé et donc pertinent. De plus, ils soulignent le fait que des rétroactions de qualité et ciblé, permettent de clarifier les objectifs, de renforcer l'engagement des apprenants mais aussi de stimuler leur motivation afin que ceux-ci fournissent davantage d'efforts.

2.4.2. La révision

L'étape de la révision consiste à revenir sur le texte ou un passage produit afin d'élaborer de nouvelles ébauches, de réécrire (Fayol, 2007) mais aussi de repérer des erreurs ainsi que ce qui pourrait être amélioré, étoffé. Selon Hayes et Flower (1981), la révision

correspond à une recherche d'équilibre entre le texte et l'intention du scripteur (Calkins, 2016). Son efficacité résulte aussi de l'objectif que souhaite atteindre le scripteur, ainsi que de la disposition d'habiletés lui permettant de pouvoir apporter des améliorations significatives (Graham, MacArthur & Schwartz, cités dans Fayol, 2007). En effet, selon Graham, MacArthur & Schwartz, expliquer clairement les attendus de la révision permet à des élèves de CM2 d'apporter des améliorations tangibles dans leur production d'écrit (cités dans Fayol, 2007). D'après Allal, Chanquoy & Largy (cités dans Fayol, 2007), la révision est un élément essentiel pour l'évolution des performances des élèves en production d'écrit et donc le fondement de l'apprentissage de l'écriture.

Selon les principes de Calkins (2016), la révision est une analyse approfondie que les élèves mènent sur leur texte. Lucy Calkins (2016) ajoute également que la révision permet aux scripteurs de faire « des allers-retours entre l'écriture de leurs ébauches et la *révision*. » afin de rendre leur texte plus clair et plus efficient pour leurs lecteurs. Elle peut, par exemple, consister en la réécriture d'une introduction, d'une conclusion, l'étoffement d'un passage du texte, etc. (Calkins, 2016). Elle s'appuie sur des listes de vérification de l'écriture, sur les mini-leçons précédentes, ou la relecture de textes modèles ; ceux-ci servent de guidage et permettent aux élèves de pouvoir réaliser des améliorations tangibles de leurs textes ou d'un passage (Calkins, 2016). Pour ce faire, les élèves sont encouragés à se questionner sur leur travail, à déterminer les forces et les faiblesses de leur propre texte. La recherche de Crinon et al. (2008) a également étudié les effets de la « révision collaborative » sur la réécriture et la révision auprès d'élèves de CM1 et de CM2 de la banlieue parisienne. L'expérimentation a montré que les échanges sur le texte produit avec les pairs engendrent des bénéfices tant pour les élèves faibles que forts. Cette collaboration entre élèves joue un rôle majeur en tant que facilitateurs lors de la révision de leur texte. Les apprenants ont amélioré leurs compétences relatives à la critique des textes de leurs partenaires. Les auteurs notent des différences, notamment au niveau des élèves forts, qui ne sont pas restés sur la simple réception et application de conseils, mais ont révisé leur texte de manière pertinente en procédant à un retravail de leur représentation cognitive. Crinon et al. (2008) concluent que la « révision collaborative » sert à mettre en œuvre et soutenir les connaissances en cours d'acquisition par les élèves.

D'après la méta-analyse de Graham et Perin (2007), les stratégies de révision et de réécriture sont fondamentales pour améliorer les compétences en écritures des apprenants et qu'elles sont les plus efficaces. En effet, les élèves ayant bénéficié de ces stratégies ont obtenu de meilleurs résultats dans l'écriture de textes que les autres.

Dans cette même optique, l'étude de Garcia-Debanc (1986) apporte une perspective complémentaire en révélant l'importance de l'évaluation formative pour aider les élèves lors des étapes de planification, de mise en texte et de révision. Cette approche va au-delà de la simple évaluation du produit fini et guide les élèves dans la relecture critique de leurs écrits et les aide à les améliorer. Par conséquent, cette méthode améliore la manière dont l'écriture est enseignée en offrant aux élèves un soutien personnalisé et efficace, en phase avec les principes de Lucy Calkins (2016) et le modèle de Hayes et Flower (1980).

Les élèves apprennent à réviser leur propre travail pour identifier les forces et les opportunités d'amélioration, tandis que les enseignants fournissent une rétroaction constructive pour aider les élèves à améliorer leur écriture.

2.5. L'atelier d'écriture

D'après Garcia-Debanc (cité dans Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004) l'atelier d'écriture est reconnu comme un espace de recherche et de production de textes. L'apprenant dispose par le biais de l'atelier d'écriture de nombreuses opportunités de pratiquer et de développer ses compétences (Vanasse, 2001). L'élève placé en posture d'auteur apprend à construire et développer ses compétences en matière d'écriture. Il apprend ainsi à définir ses acquis liés au processus d'acquisition de connaissances. Geneviève-Gaël Vanasse (2001) ajoute que développer une didactique de la production écrite aide à renforcer les compétences en écriture des élèves.

Dans cette optique, Joyce Cicalese (2009) a mené une étude dans laquelle des élèves de cinquième année ont été évalués sur leurs écrits au début et à la fin de l'expérimentation. Les élèves ont écrit des textes de genre persuasif et narratif en 90 minutes répondant à une consigne donnée. Les textes ont été évalués selon une rubrique d'État avec un codage de 1 à 5. Les résultats ont montré une progression significative dans tous les domaines évalués : les idées, l'organisation, le style et les conventions. Concernant le critère des 'Idées' (dont le respect du genre, de l'intention), le pourcentage d'élèves avec un score de 1 est passé de 41% à 0%, et les élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 sont passés de 11% à 66%. Au niveau de la catégorie 'Organisation' (dont l'importance de l'introduction, du déroulement et de la conclusion.) le pourcentage d'élèves avec un score de 1 est passé de 38% à 1%, et les élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 sont passés de 27% à 72%. Quant au domaine du 'Style' relatif à la voix de l'auteur, l'emphase est mise sur l'utilisations de mots pertinents. Dans cette catégorie, le pourcentage d'élèves avec un score de 1 est passé de 20% à 0%, et les élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 sont passés de 35% à 59%. Les résultats sont similaires pour le critère 'Conventions linguistiques' qui comprend entre autres la construction de phrases et l'emploi de phrases complexes. Cette recherche met en évidence l'efficacité de l'atelier d'écriture dans l'amélioration des compétences en écriture des élèves de cinquième année, notamment dans la structuration des textes, dans l'expression des idées de leur voix d'auteur.

En complément de ces recherches, une étude conduite au Liban par Al-Hroub et al. (2016) a exploré l'efficacité des ateliers d'écriture, en particulier dans le contexte de l'enseignement de l'anglais langue seconde. L'expérimentation a été menée auprès de 31 élèves de 10-11 ans (5ème année) pendant une période de huit semaines. La méthodologie consistait en un prétest et un posttest permettant d'évaluer et de comparer les compétences en écriture basées sur l'écriture d'un texte d'opinion des élèves avant et après l'intervention. Les résultats des analyses quantitatives de données ont montré des progrès significatifs dans cinq domaines essentiels de l'écriture : le contenu, l'organisation, le vocabulaire, l'utilisation de la langue et la mécanique (équivalente aux conventions linguistiques incluant l'orthographe, la ponctuation et la structuration en paragraphes). Cette recherche confirme l'importance des ateliers d'écriture comme méthode

d'enseignement. Elle permet aux élèves de pratiquer et de perfectionner leurs compétences rédactionnelles dans un cadre structuré et positif.

D'après les contributions de Sylvie Plane (2014) sur la place de l'écriture et à son apprentissage dans les programmes, l'atelier d'écriture permet de développer en même temps des compétences qui pourraient être conflictuelles. En effet, l'apprenant développe le sentiment d'être un auteur compte tenu du fait qu'il est maître et en charge des écrits qu'il produit mais il doit aussi accepter de partager ce qu'il a écrit avec ses pairs (Plane, 2014) lors des conférences ou de la mise en commun de fin d'atelier (Calkins, 2016). Favoriser la posture d'auteur de l'apprenant et le laisser maître de ses choix par le biais de l'atelier d'écriture renforce ainsi son estime de soi et son goût de l'écriture. De plus, l'élève apprend à combiner la posture d'auteur avec celle de chercheur (tâche complexe), lors du processus de révision se trouvant en constante quête d'une meilleure énonciation. D'après Plane (2014), offrir la possibilité à l'apprenant de produire de nouveaux textes, de réviser des écrits déjà produits, des textes modèles d'auteurs ou de pairs sont des situations qui favorisent l'investissement personnel de l'élève dans l'écriture. Toutes ces situations font parties intégrantes des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2016, 2017, 2020).

1.1. L'historique de l'atelier d'écriture de Lucy Calkins

Lucy Calkins, a d'abord été enseignante dans des écoles primaires, des collèges et des lycées, puis a ensuite travaillé sur la première grande étude nationale portant sur le développement de l'écriture avec Don Graves. Elle a par la suite rejoint le *Teachers College* de l'Université de Columbia, où elle a mené des recherches sur l'apprentissage de l'écriture travaillant en coopération à ce moment avec une vingtaine d'écoles.

Le *Teachers College Writing Project* (TCRWP) a été créé en 1981 par Lucy Calkins en tant que groupe de réflexion dont certains de ses anciens étudiants comme Georgia Heard, Ralph Fletcher, Joann Portalupi et Shelley Harwayne faisaient partie au départ.

Calkins et ses collègues ont mis au point des séries de modules d'enseignement de la lecture et de l'écriture regroupés sous le nom de *Units of Study* (<https://www.unitsofstudy.com/>). Ceux-ci sont utilisées dans de nombreux pays. Une partie de la collection a été traduite et adaptée ou est en cours de traduction et d'adaptation

en français par une équipe québécoise aux éditions Chenelière Education. Le TCRWP a également permis un développement professionnel de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à un très grand nombre d'écoles de la ville de New York. Les directeurs de ces écoles se rencontrent chaque mois et jouent un rôle de mentorat informel pour les autres écoles du pays. Ce réseau scolaire offre un environnement de type laboratoire de recherche à de nombreux enseignants du monde entier qui se rendent au *Teachers College* pour se perfectionner en littératie et en leadership en suivant les cours de professionnels de la littératie que Lucy Calkins co-dirige.

« L'ensemble des modules d'écriture a été élaboré de manière à remplir une double fonction : soutenir le programme d'études et favoriser le perfectionnement professionnel ». (Calkins, 2018). Ceux-ci sont basés sur les résultats de recherches récentes et offrent des modules d'ateliers d'écriture clés en main pour enseigner efficacement l'écriture et rendre l'apprentissage durable. Le site internet *The Teachers Reading and Writing Project* (<https://readingandwritingproject.org/>) offre des ressources supplémentaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme l'accès à des vidéos d'atelier de lecture et d'écriture pour les différents niveaux scolaires.

2.5.1. La conception et l'organisation de l'atelier d'écriture

Les explications de la conception et de l'organisation de l'atelier d'écriture font référence au guide général, *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques, 8 à 12 ans* (Calkins, 2018). Traduit et adapté en français sous la direction de Yves Nadon (Calkins, 2018). Le cadre de l'approche TCRWP est l'atelier d'écriture. Il est caractérisé une série d'interactions entre les professeurs et les élèves et entre les élèves. Le cadre de l'atelier fournit la structure pour l'enseignement des unités en écriture en fonction du type de texte travaillé. Chaque module d'écriture est partagé en plusieurs ateliers, vingt à vingt-deux ateliers par module, ce qui implique une durée de quatre à cinq semaines. Il est prévu de réaliser un atelier d'écriture par jour d'une durée de 50 à 60 minutes. L'écriture est enseignée de façon explicite et par genre de texte. Le modèle d'atelier en cinq parties de Lucy Calkins (2018) combine les modalités d'apprentissage : en classe entière, en petits groupes, avec un partenaire, de l'enseignement individuel et des temps de pratiques d'écriture autonomes.

2.5.1.1. Le contenu et la structure de la mini-leçon

L'atelier d'écriture de Lucy Calkins vise à fournir aux élèves un environnement structuré et favorable dans lequel les élèves peuvent améliorer leurs compétences rédactionnelles. Il débute toujours par une mini-leçon (Calkins, 2018) de 10 minutes maximum animée par l'enseignant où les élèves sont regroupés près de lui. Elle a pour objectif de fournir un enseignement explicite à toute la classe. Cet enseignement commence par le modelage d'une stratégie d'écriture en quatre étapes. Cette approche s'aligne avec les principes de l'instruction énoncés par Barak Rosenshine (2010), qui soulignent l'importance de présenter des nouveaux matériaux par petites étapes et de la pratique guidée. Il rappelle que la mémoire de travail des personnes est limitée et ne peut traiter qu'une petite quantité d'informations à la fois. Dans la mini-leçon, l'enseignant commence par faire une « connexion » (Calkins, 2018). Le terme « connexion » fait référence au « geste de tissage » (Bucheton et Soulé, 2009) qui permet aux élèves de se rappeler des enseignements précédents qui ont un lien avec l'apprentissage du jour. Ensuite, l'enseignant annonce clairement l'objectif du jour. Il procède ensuite en se référant à un texte modèle à l'enseignement explicite de la stratégie que Calkins (2018) nomme aussi la « démonstration » en verbalisant à haute voix son raisonnement pour rendre le processus cognitif visible. Il offre ensuite aux élèves quelques minutes de pratique guidée après un rappel clair de l'objectif. Lors cette étape, les élèves vont mettre en pratique la stratégie enseignée, le plus souvent en dyade. C'est ce que Lucy Calkins (2018) nomme l'engagement actif. C'est à ce moment que l'engagement des élèves sera le plus fort. L'étayage de l'enseignant y joue aussi un rôle important ainsi que l'écoute active des discussions entre élèves. La mini-leçon se termine par le lien : une courte phase d'institutionnalisation qui résume l'enseignement du jour. Dans ce contexte, l'étude de Claude Beucher (2010) sur l'étayage procédural et pragmatique dans l'enseignement de l'écriture peut enrichir notre compréhension de la façon dont les enseignants peuvent guider les élèves dans le processus d'écriture. Les guidances procédurales, qui représentent l'un des deux types d'étayages mis en évidence par Beucher, se réfèrent aux interventions de l'enseignant visant à guider les élèves dans la planification, l'organisation et la révision de leurs écrits. Il est aussi intéressant de noter que l'efficacité de la mini-leçon dans l'atelier d'écriture de Lucy Calkins peut être influencé par la préparation et la capacité de l'enseignant à gérer la complexité de la tâche, comme suggéré en tant que

conditions nécessaires à une modélisation réussie dans la recherche de Lamarre et Cavanagh (2013). Comprendre et mettre en œuvre ces éléments peut contribuer à rendre l'enseignement plus efficace et plus transparent, en alignant la démonstration et l'explication avec les besoins et les capacités des élèves.

L'objectif des mini leçons (Calkins, 2018) change d'un jour à l'autre mais la structure reste toujours la même. On y retrouve les quatre étapes suivantes : la connexion, l'enseignement, l'engagement et le lien (Calkins, 2016) qui font écho selon le chercheur canadien Bissonnette (s. d.) aux deux premières étapes de l'enseignement direct soit le modelage et la pratique guidée. Cette pratique pédagogique d'un enseignement par petites étapes suivi d'une pratique guidée permet de ne pas inonder les élèves avec trop d'informations donc de ne pas submerger leur mémoire à court terme et favorise un apprentissage plus cohérent et durable (Rosenshine, 2010).

2.5.1.2. Le temps d'écriture

La mini-leçon (Calkins, 2018) terminée, les élèves partent travailler sur l'écriture d'un texte en autonomie, texte en cours à terminer ou écriture d'un nouveau texte. Ce temps dure de 30 à 40 minutes. Tous les élèves ne sont pas à la même étape du processus d'écriture au même moment. Ils peuvent travailler sur différentes étapes du processus d'écriture comme étudier des introductions de textes modèles pour réviser l'amorce d'un de ses textes (Calkins, 2018). Cette étape de l'atelier d'écriture fait référence à l'étape trois de l'enseignement direct qui est la pratique autonome où l'apprenant réinvestit indépendamment l'apprentissage dans une nouvelle situation (Bissonnette, s.d.) d'écriture. Pendant cette étape de pratique autonome, l'enseignant observe les élèves en action afin de repérer les difficultés ou les points d'amélioration et donc lui permettre d'identifier les stratégies les plus performantes pour chacun afin d'optimiser leur progression. Il effectue alors des rétroactions quasi-immédiates sous forme d'entretiens (Calkins, 2018). Ceux-ci peuvent être individuels ou en petit groupe quand l'enseignant identifie des élèves avec des besoins similaires. Il enseigne alors une stratégie, un processus à l'élève ou au petit groupe d'élèves. L'entretien avec l'enseignant permet d'offrir un enseignement adapté au besoin de chaque élève, afin d'améliorer leurs compétences (Calkins, 2018). Les entretiens résonnent avec les deux formes d'étayages identifiés par Beucher (2010) ;

notamment, les étayages sur la dimension pragmatique qui se manifestent par des guidances plus ciblées et individualisées. Ces guidances sont réalisées au moyen de dialogues entre l'enseignant et l'élève, orientant ce dernier dans la bonne direction tout en lui permettant de rester maître de ses choix. Quant aux guidances procédurales, elles peuvent prendre diverses formes tels que des rappels méthodologiques, des schémas narratifs ou encore des questions visant à guider la construction de l'intrigue et des personnages. Ces interventions facilitent la planification, l'organisation et la révision des travaux écrits des élèves. Beucher conclut que l'étayage, quel que soit son type, a un rôle majeur dans l'enseignement de l'écriture.

Calkins souligne l'importance de « soutenir la persévérance des élèves écrire et l'importance de « créer un environnement de travail collaboratif » (2018, p.47) dans la classe. Arrivé en milieu d'atelier, l'enseignant va réclamer l'attention des élèves et procéder à un point d'enseignement de mi-atelier (Calkins, 2018) d'une durée de trois à cinq minutes, c'est-à-dire donner un conseil en lien avec le point d'enseignement du jour. Le professeur s'assure de la bonne compréhension des élèves et les encouragent à travailler ce point d'enseignement avec un partenaire. Ce sont les entretiens entre pairs. Lors de ceux-ci, les élèves peuvent encouragés à lire des parties de leur texte en fonction d'un point d'enseignement précis, à en discuter avec leur partenaire, à poser des questions ouvertes ce qui amènent à des discussions pertinentes. Cette rétroaction entre pairs contribue activement à la résolution de problèmes rencontrés par l'élève lors des différentes étapes du processus d'écriture comme par exemple, la génération des idées de l'étape de planification ou les stratégies pour améliorer, enrichir ou clarifier un texte lors de l'étape de révision. C'est une phase essentielle dans laquelle l'élève peut se fixer des objectifs. Pour Calkins (2018), les entretiens et le travail en petit groupe sont au service du maintien de l'engagement et de ce fait de la productivité des élèves durant le temps d'écriture autonome. L'enseignant consigne le contenu des entretiens et du travail en petit groupe. Ces informations précises lui servent à mieux cibler les stratégies et les points d'enseignement nécessaires à chaque élève pour accompagner son progrès et par la même le rendement de l'élève.

2.5.1.3. Le partage : la mise en commun

Le partage et la mise en commun sont des éléments clés de l'atelier d'écriture de Lucy Calkins. Ils offrent entre autres aux élèves la possibilité de présenter leurs travaux d'écriture et de recevoir des commentaires. Chaque atelier d'écriture se termine par un temps court mais efficace de mise en commun de 5 minutes. Il y a plusieurs manières possibles de le mener (Calkins, 2018). Il comporte généralement des discussions entre élèves à propos de leur texte. De plus, l'enseignant s'appuie sur un ou des textes d'élèves qui peuvent servir de modèles à un point d'enseignement, à la mise en œuvre d'une stratégie, de la stratégie du jour ou simplement pour une célébration. Le professeur amène les élèves à faire une réflexion sur un point précis de leur travail de la journée

La phase d'institutionnalisation passe par le rappel du point d'enseignement, d'une stratégie, d'un élément important ou le résumé du travail effectué, clôture l'atelier. L'objectivation est essentielle car elle favorise l'intégration des apprentissages en mémoire (Bissonnette, Richard, s. d.). La mise en commun se termine par une transition vers le point d'enseignement que le professeur va enseigner le jour suivant (Calkins, 2018).

1.2. L'écriture dans les programmes français et Ontarien

L'écriture dans les programmes français

Concernant le domaine de l'écriture, les programmes de Français du cycle 3 de 2018 préconisent une pratique régulière et quotidienne de l'écriture, de faire un lien avec la lecture de différents genres littéraires, d'attacher une importance à la vigilance orthographique, l'utilisation d'outils d'écriture et de développer la capacité des élèves à réviser les textes.

Il est mentionné qu'une attention particulière doit être portée en écriture sur les caractéristiques et les buts du texte à rédiger. Une place importante doit être consacrée à la conception de l'écriture comme un processus qui dure. L'emphase est mise sur la mise en place des brouillons, la réécriture du texte grâce à des rétroactions de l'enseignant ou l'aide des camarades, de nouvelles consignes ou des connections avec la lecture. Il est fait mention dans les programmes que l'objectif dans le domaine de l'écriture est que l'élève devienne plus autonome, plus conscient de ses textes, qu'il apprenne à veiller à

l'orthographe et qu'il développe sa capacité à réviser son texte. L'enseignant, quant à lui, offre des rétroactions positives, encourage l'élève et la collaboration avec ses camarades. Il doit développer chez l'élève le plaisir d'écrire et de bien écrire au regard du fonctionnement de la langue.

Les compétences en écriture à travailler au cycle 3 sont :

- « Écrire à la main de manière fluide et efficace et maîtriser les bases de l'écriture au clavier ; (« ATTENDUS de fin d'année - Éduscol ».)
- « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ;
- « Rédiger des écrits variés. (Le terme rédiger a remplacé le terme produire) » ;
- « Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte » ;
- « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser » (Cf. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)⁸, 2018)

Quelques suppressions et quelques ajouts par rapport aux programmes de 2015 en lien avec l'écriture de textes sont tout de même à noter. Par exemple, la construction d'une posture d'auteur a disparu tout comme la pratique du « brouillon » bien que ce dernier point fasse toujours partie des activités. Par ailleurs, on trouve maintenant : être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.) (D'après les programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2018).

Tableau 3 Connaissances, Compétences et exemples d'activités pour la compétence : « Rédiger des écrits variés ».
Source : Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2018)

⁸ ATTENDUS de fin d'année - Education, <https://eduscol.education.fr/document/13984/download>.

Rédiger des écrits variés	
<p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger. - Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. - Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques). - Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.). - Être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.). 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <p><i>Des écrits courts :</i></p> <p>Un écrit court est un texte individuel d'élève, de 1 à 10 ligne(s), suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. Il est en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination, etc. - Situations d'écriture en prolongement de leçons de grammaire et de vocabulaire. - Préparation à l'écriture en utilisant des brouillons, des schémas, etc. - Exercices d'entraînement pour automatiser les différentes dimensions de l'écriture : écrits ludiques et créatifs (ex : un lipogramme, une anagramme, etc.), écrits pour des destinataires différents (raconter le film vu à un pair ou en faire un résumé pour un journal, etc.) <p><i>Des écrits longs</i> dans le cadre de projets de plus grande ampleur en lien avec la lecture. Le projet d'écriture est conduit sur le long terme pour orienter la séquence ou un projet.</p>

Tableau 4 Connaissances, Compétences et exemples d'activités pour les compétences : « Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte » et « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser ». Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2018)

Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte	
<p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. - Mettre à distance son texte pour l'évaluer. - Enrichir par la recherche des formulations plus adéquates. 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'écriture à plusieurs temps : enrichir sa première version par un retour réflexif guidé par l'enseignant. <ul style="list-style-type: none"> o Expérimentation de nouvelles consignes d'écriture (changement de point de vue, introduction d'un nouveau personnage, etc.) o Partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique. o Recherche collective des améliorations aux textes rédigés, à partir notamment de ressources fournies par le professeur.
Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser	
<p>Connaissances et compétences associées</p> <p><i>Respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, les temps verbaux pour éviter des dysfonctionnements. - Prendre en compte la notion de paragraphe et les formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits. - Mobiliser des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens). <p><i>Respecter les normes de l'écrit</i></p> <p>En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut et du sujet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et être capable de vérifier l'orthographe des mots dont on doute. - Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome. 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair. - Comparaison de textes écrits en réponse à une même consigne. - Lien avec la lecture pour repérer les éléments qui assurent l'unité et la cohérence des textes. - Séances spécifiques sur un apprentissage linguistique précis pour tisser un lien fort entre écriture, grammaire et orthographe. - Construction et utilisation d'outils disponibles pour vérifier l'orthographe des mots. - Utilisation du correcteur orthographique. - Utilisation des surlignages, encadrements, fléchage, marques de catégories, afin de faciliter la révision. - Élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots). - Correction ou modification collective d'un texte (texte projeté). - Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue).

Par rapport aux programmes du cycle 3 en écriture de 2015, les deux attendus de fin de cycle 3 des programmes de 2018 concernant le domaine de l'écriture restent les mêmes. Il s'agit 1) de savoir « écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire » et 2) « après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les

régularités orthographiques étudiés au cours du cycle » (Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2018).

L'écriture dans le curriculum de l'Ontario de la 1ère à la 8ème année

Le programme-cadre de français de la 1ère à la 8ème année⁹, découpe le domaine d'étude de l'écriture en quatre rubriques qui font en partie référence aux processus rédactionnel de Hayes et Flower (Hayes et Flower, 1980) : planification, rédaction et révision, correction et publication. Seule la rubrique publication n'en fait pas partie. Il préconise l'enseignement de l'écriture à travers la mise en place d'ateliers d'écriture dans lesquels les enseignants doivent utiliser le modelage pour enseigner les stratégies et encouragent le questionnement en lien avec les éléments d'écriture. Dans les programmes ontariens, il est spécifié que les enseignants sont tenus de mettre l'accent sur l'apprentissage de la distinction entre le travail de révision et celui de correction du texte. De même, les enseignants ont la responsabilité d'apprendre aux élèves différentes techniques de correction pour qu'ils puissent améliorer leurs textes, mais aussi continuer à enrichir leur vocabulaire tout au long de leur scolarité au primaire.

3. Problématique

Le constat du Cnesco est sans appel : « Les évaluations standardisées s'intéressent peu à la capacité des élèves à écrire et à rédiger et se concentrent principalement sur les capacités orthographiques des élèves. Pourtant, les données existantes indiquent que, si les élèves français entrent plus facilement dans l'écriture, ils développent une faible appétence pour rédiger dans le cadre scolaire et ont des difficultés orthographiques, tout au long de la scolarité obligatoire. (Cnesco, 2018) ». Depuis les années 1980, de plus en plus de chercheurs se sont penchés sur l'enseignement de l'écriture et le processus rédactionnel. Ce domaine de recherche en pleine expansion m'intéresse particulièrement.

⁹ Équivalence France : du CP à la 4ème

Dans ma classe, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à générer des idées pour un sujet d'écriture à planifier, réviser et corriger leurs textes quand ils sont amenés à écrire un texte libre en autonomie et sans l'usage d'un organisateur graphique avec des questions directrices. Le but de cette recherche est de montrer dans quelle mesure un enseignement explicite de l'écriture à travers la mise en œuvre d'un module des ateliers d'écriture de Lucy Calkins permet une progression au niveau quantitatif et qualitatif en écriture narrative d'élèves de CM2.

Dans quelle mesure l'implantation des ateliers d'écriture de Lucy Calkins en CM2 impacte-t-elle le développement des compétences en écriture narrative, notamment en termes de :

- Clarté des idées,
- Organisation du récit,
- Voix,
- Choix des mots,
- Fluidité des phrases,
- Techniques d'écriture,
- Longueur du texte, mesurée par le nombre de mots ?

Questions de Recherche (QR) et Hypothèses (H)

- **QR1** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture de Lucy Calkins impactent-ils le critère des idées, en particulier le déroulement de l'histoire, le respect de l'intention d'écriture, et le type de texte chez les élèves de CM2 ?

H1 : L'implantation des ateliers d'écriture de Lucy Calkins améliorera significativement la clarté et la précision des idées dans le récit des élèves.

- **QR2** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture influencent-ils l'organisation du récit chez les élèves de CM2, notamment les éléments tels que les paragraphes, les cinq parties du récit, les organisateurs textuels de temps, le titre, l'introduction, la conclusion et l'enchaînement logique des idées ?

H2 : L'implantation des ateliers d'écriture en CM2 contribuera nettement à une organisation plus cohérente et structurée du récit.

- **QR3** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture influencent-ils la voix dans le récit, impliquant le ton du texte et les effets créés chez les élèves de CM2 ?

H3 : L'implantation des ateliers d'écriture étoffera clairement la voix narrative en incluant des éléments stylistiques expressifs et émotionnels.

- **QR4** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture impactent-ils le choix des mots et la relation entre les idées chez les auteurs de CM2 ?

H4 : L'implantation des ateliers d'écriture améliorera significativement la précision et la variété du vocabulaire, de même que la fluidité dans l'enchaînement des idées.

- **QR5** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture influencent-ils la fluidité des phrases, notamment la lisibilité, la construction des phrases, et leur variation chez les élèves de CM2 ?

H5 : L'implantation des ateliers d'écriture accroîtra de manière significative la lisibilité et la complexité des phrases.

- **QR6** : Dans quelle mesure les ateliers d'écriture influencent-ils

H6 : L'implantation des ateliers d'écriture contribuera significativement à la maîtrise de différentes techniques d'écriture.

- **QR7** : Comment les ateliers d'écriture de Lucy Calkins influencent-ils le nombre de mots dans les récits chez les élèves de CM2 en comparant de la longueur des textes au prétest et au posttest ?

H7 : L'implantation des ateliers d'écriture entraînera une augmentation du nombre de mots dans les textes des élèves, notamment chez ceux qui écrivaient des récits courts lors du pré-test.

L'hypothèse générale retenue est la suivante : L'implantation des ateliers d'écriture de Lucy Calkins en CM2 aura un effet positif et significatif sur le développement en écriture

des élèves, améliorant la clarté des idées, l'organisation narrative, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases, les techniques d'écriture et la longueur du texte.

4. Méthodologie

La méthode d'ateliers d'écriture de Lucy Calkins a été choisie pour cette étude en raison de sa pertinence dans le contexte plus large de l'enseignement de l'écriture. Les bases de cette approche solide reposent sur des recherches approfondies, notamment celles de Calkins (2018). Le concept central, l'atelier d'écriture, est une structure qui non seulement encourage les interactions entre enseignants et élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, mais qui met également en avant des phases importantes de rétroaction et de révision collaborative.

Cette approche met l'emphase sur l'enseignement direct, l'engagement actif et la pratique guidée, des éléments qui, selon Rosenshine (2010), favorisent un apprentissage progressif et durable.

Tous ces éléments clés convergent dans un objectif précis : améliorer les compétences rédactionnelles des élèves dans le contexte actuel.

La méthodologie choisie pour cette étude, visant à évaluer l'efficacité du dispositif, consiste à comparer les progrès des élèves ayant bénéficié de l'intervention avec ceux d'un groupe témoin qui n'a suivi aucun dispositif spécifique. L'objectif est de déterminer si les premiers ont progressé davantage en termes de quantité et de qualité d'écrits, et si cette différence est statistiquement significative.

Dans le cadre des objectifs, mon intention est d'obtenir des données quantitatives. La méthode sera donc quantitative et comparative : je vais analyser, par cette recherche, l'impact du choix d'un support d'enseignement de l'écriture, intitulé "*À grands pas vers l'écriture de textes narratifs*" (2020), sur la production d'écrits narratifs d'élèves de CM2.

4.1. La description du terrain : les participants et l'établissement

Le contexte éducatif

Cette section décrit les participants (les enseignants, les élèves des classes du groupe expérimental et ceux du groupes témoin), ainsi que les spécificités de l'établissement où la recherche (groupe expérimental et groupe témoin) s'est déroulée.

Le terrain

La recherche a été menée dans les cinq classes de CM2 du même établissement. Les élèves de trois des cinq classes de CM2 forment le groupe expérimental, et les élèves des deux autres classes, le groupe témoin. Tous les élèves de la GS au CM2, possèdent un cahier d'écrivain dans lequel ils rédigent chaque semaine un ou plusieurs écrits courts, selon une consigne donnée ou une amorce de leur choix. Ces cahiers ne sont pas corrigés par l'enseignant ; ces courtes productions écrites servent à développer l'endurance d'écriture des élèves.

Les participants

Les élèves

Le panel compte 104 élèves de CM2 sur les 115 élèves de ce niveau. Onze élèves allophones arrivés cette année et suivant un enseignement de type FLSCO ne participent pas à l'expérimentation.

1 Groupe expérimental : trois classes, soit 65 élèves, suivront un module des ateliers d'écriture sur l'écriture de textes narratifs.

2 Groupe témoin : les deux autres classes de CM2, soit 39 élèves, ne suivent pas de module des ateliers d'écriture. C'est un groupe sur lequel ne s'exerce aucune influence expérimentale et qui est servira de point de comparaison par rapport au groupe expérimental.

Aucun élève, ni du groupe témoin ni du groupe expérimental, n'a bénéficié auparavant d'enseignement explicite de l'écriture à travers les ateliers d'écriture de Lucy Calkins.

Les enseignants

Les enseignants, tous diplômés et expérimentés avec plus de 15 ans d'ancienneté, participent volontairement à l'expérimentation. Ils ont fait le choix de faire partie du groupe expérimental ou du groupe témoin. Trois des cinq enseignants sont arrivés cette année dans l'établissement.

Le contexte institutionnel

L'établissement mixte, bilingue (français/anglais,) se situe au Canada. C'est une école indépendante, c'est-à-dire privée à but non lucratif, qui suit les programmes du ministère de l'Éducation Nationale de France ainsi que ceux de la province de l'Ontario, tout en respectant le cadre pédagogique du Baccalauréat International. L'école est accréditée en français et en anglais par le l'organisation du Baccalauréat International et est également partenaire avec la Mission Laïque.

Les caractéristiques de l'établissement

L'établissement propose un apprentissage bilingue efficace, caractérisé par une série d'attitudes et de pratiques fondées sur la notion d'ambition académique. Il est reconnu et réputé au niveau provincial et national pour la qualité de son programme d'enseignement et son ambition académique.

4.2. L'expérimentation

Dans cette partie de l'étude, l'emphase est mise sur l'examen de l'évolution significative des compétences en écriture des élèves de CM2 suite à l'implémentation des ateliers d'écriture de Lucy Calkins à l'aide d'un prétest et d'un posttest. À travers cette étude, je cherche à comprendre l'effet global de cette méthode sur les différents critères identifiés dans les questions de recherche et les hypothèses :

- Clarté des idées,
- Organisation du récit,
- Voix,
- Choix des mots,
- Fluidité des phrases,
- Techniques d'écriture,
- Longueur du texte, mesurée par le nombre de mots ?

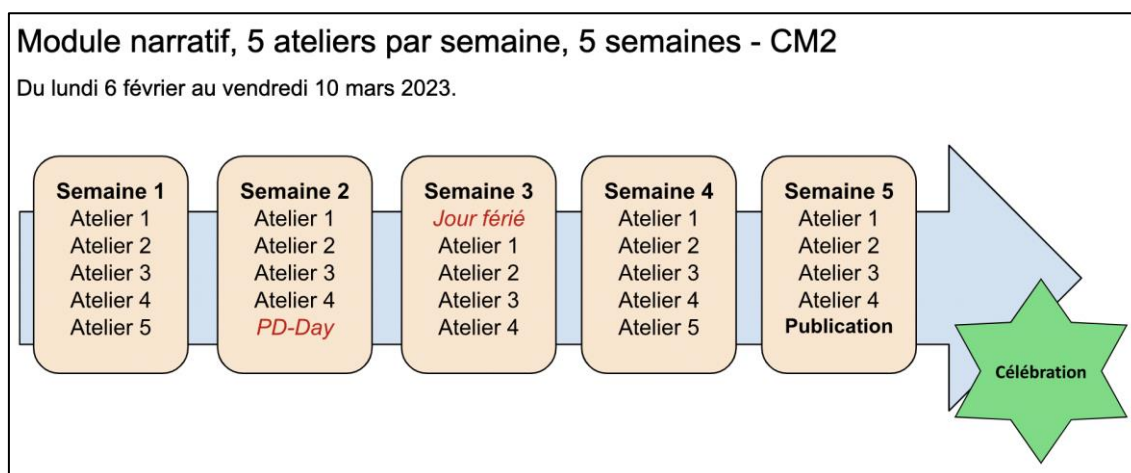
Il est important de mentionner que l'analyse mesurera l'impact global de la méthode, sans identifier quels éléments ou stratégies spécifiques de la méthode sont les causes exactes de l'effet pour chaque critère spécifique.

Nous commencerons par identifier les compétences initiales des élèves en écriture dans un prétest (T1), centré sur l'écriture d'un texte narratif. Ceci servira de point de référence pour comparer les compétences avant l'intervention.

L'expérimentation sera conduite du 6 février au 10 mars 2023, à raison de quatre à cinq séances d'ateliers d'écriture de cinquante-cinq minutes chacune, pendant cinq semaines. Cela correspond à vingt-deux périodes dont dix-neuf périodes consacrées à l'enseignement de stratégies en lien avec les textes narratifs, deux périodes dédiées à la publication. La dernière période est destinée à la célébration, elle comprend la diffusion des histoires et la célébration des auteurs. Il y aura deux journées sans ateliers : le vendredi 17 février, journée consacrée au développement professionnel de tout le personnel éducatif de l'établissement, et le lundi 20 février, jour férié de la famille au Canada, durant lequel les élèves ne seront pas en classe.

Chaque question de recherche et hypothèse associée formulée servira de guide à l'analyse et à la compréhension des impacts des ateliers d'écriture sur les différents aspects de la compétence en écriture chez les apprenants de CM2.

Figure 4 Répartition des ateliers d'écriture par semaine durant l'intervention



À la fin de l'expérimentation, un posttest (T2) sera mené pour évaluer les progrès des élèves des groupes, expérimental et témoin. Les résultats de ces tests seront comparés pour mesurer l'effet des ateliers d'écriture sur les différents éléments de l'écriture des apprenants. Comme décrit dans la section sur les participants et l'établissement, les élèves

de CM2 ont été répartis en deux groupes indépendants : le groupe expérimental (trois des cinq classes), qui a suivi un module sur l'écriture de textes narratifs, et le groupe témoin (les 2 autres classes), qui n'en a pas bénéficié. Cette répartition, fondamentale à l'expérimentation, sert à mesurer l'impact des ateliers sur le groupe expérimental en comparaison avec le groupe témoin.

4.3. Le protocole de formation des enseignants du groupe expérimental

Les enseignants du groupe expérimental suivent à une formation brève de trois heures sur les ateliers d'écriture de Lucy Calkins. Elle a pour objectif de leur donner connaissance des principes fondamentaux de la méthode et code leur permettre de comprendre le fonctionnement des ateliers. En outre, chaque semaine, les enseignants du groupe expérimental se réuniront pour une ou deux heures. Ces rencontres ont pour but de réaliser un bilan des ateliers d'écriture de la semaine écoulée, en discutant et en évaluant les défis et les réussites, et de discuter de la compréhension des ateliers de la semaine à venir, ainsi que du matériel à préparer.

En effet, il est crucial que les enseignants du groupe expérimental mettent en œuvre un dispositif méthodologique précis et identiques dans les trois classes. Le protocole est composé d'un nombre défini de séances, avec une durée spécifiée pour chacune de 55 minutes. Les modalités d'enseignement seront les mêmes pour tous les élèves du groupe expérimental. Chaque enseignant suivra le déroulement propre à la méthode pour chacune des 20 séances.

4.4. Le protocole des ateliers d'écriture de textes narratifs

Les ateliers d'écriture de textes narratifs durent chacun 55 minutes et se dérouleront à raison de quatre à cinq fois par semaine durant quatre semaines consécutives dans les trois classes participant à l'expérimentation. Les deux classes témoins, quant à elles, travailleront également sur l'écriture de textes narratifs quatre à cinq fois par semaine

pendant le même nombre de semaines, mais sans suivre les ateliers d'écriture de Lucy Calkins.

Les 20 ateliers d'écriture tirés de *À grands pas vers l'écriture de textes narratifs* () mettent l'emphase sur l'enseignement direct, notamment au travers de mini-leçons conçues par Lucy Calkins et son équipe. Ces mini-leçons sont spécifiquement adaptées aux exigences de l'écriture de textes narratifs. Elles couvrent divers aspects de la production d'écrits, tels que les stratégies de planification, d'écriture et de révision, la structure du récit, les techniques d'autorégulation, les méthodes de collaboration entre pairs, la correction, et l'auto-évaluation des écrits en termes de contenu, d'organisation, de fluidité des phrases, de choix des mots, du style et de conventions linguistiques.

Tableau 5 Synthèse Parties 1 et 2 : *À grands pas vers les textes narratifs* (, p8)

Atelier/Mini-leçon		Les entretiens individuels et le travail en petits groupes	L'enseignement de mi-atelier	La mise en commun
PARTIE 1: Écrire et réviser des histoires de problèmes vécus				
1	Penser, planifier et écrire	Maintenir le niveau d'énergie et la productivité	Passer de « toucher, raconter et dessiner » à « écrire »	Présenter les travaux et utiliser les dossiers d'écriture
2	Réviser en racontant les parties importantes par petits bouts	Créer son répertoire et son coffre à outils de stratégies en vue de la révision	Les auteurs peuvent réviser en écrivant des phrases jumelles	Une visite d'exposition pour admirer les projets d'écriture et en inspirer de nouveaux
3	Planifier son histoire en trois parties	Des évaluations et des réactions rapides et spontanées	Se réjouir du travail des élèves	Le partenaire est le premier public
4	Utiliser le théâtre pour donner vie à ses personnages (et à ses textes)	Réviser pour clarifier ses propos	Réviser en ajoutant des guillemets	Se fixer des objectifs d'écriture à l'aide des tableaux d'ancrage
5	Varié la ponctuation en fin de phrase	Réviser en gardant les conventions linguistiques à l'esprit	Les auteurs corrigent leurs textes pour en augmenter la lisibilité	Utiliser la liste de vérification pour la correction avec un partenaire
6	Lettre aux enseignants : Une mini-célébration			
PARTIE 2: Écrire une série de courtes histoires de fiction				
7	Les auteurs de fiction créent des personnages qui ont de vrais désirs et des problèmes importants	Lancer les élèves dans l'écriture de leur première histoire de fiction réaliste	Rendre les choses de plus en plus difficiles : faire monter la tension	Présenter les meilleures parties de son texte
8	Puisque la conclusion est importante, les auteurs de fiction en écrivent plusieurs	Discuter avec les auteurs de manière à leur donner des objectifs à atteindre	Évaluer sa conclusion en fonction de critères de qualité	Encourager les élèves à lire leurs parties préférées à voix haute, comme si c'était de l'or
9	Les auteurs sont les maîtres de leur écriture	Bâtir son répertoire de révision	Quand c'est fini, ça ne fait que commencer	Imaginer et planifier sa prochaine histoire
10	Développer ses personnages au fil d'une série	Créer des histoires agréables à lire	Utiliser ses connaissances sur la révision pour écrire de nouvelles histoires	Développer le cadre de son histoire au fil d'une série
11	Faire ressortir les pensées secrètes et l'originalité des personnages	Des évaluations et des réactions rapides et spontanées	Choisir les mots qui correspondent bien à son personnage	Une mise en commun symphonique
12	Correction et célébration			

Tableau 6 Synthèse - Partie 3 : *À grands pas vers les textes narratifs* (, p8)

Atelier/Mini-leçon		Les entretiens individuels et le travail en petits groupes	L'enseignement de mi-atelier	La mise en commun
PARTIE 3 : Des livrets aux carnets d'auteur				
13	Mener une vie d'auteur	Soutenir les élèves dans leur transition vers les carnets d'auteur	Passer de la collecte à la génération d'idées	Une visite d'exposition
14	Les auteurs se concentrent sur un moment précis	Raconter des petits moments de manière convaincante	Partager des détails tout à fait vrais	Poursuivre l'écriture à l'aide d'un nouveau germe d'idée
15	Raconter pour s'exercer à écrire des ébauches à l'extérieur de son carnet d'auteur	Aider les auteurs à écrire des ébauches à partir de leur carnet d'auteur	Commencer son ébauche par une action ou un dialogue	Faire le point et élaborer des plans
16	Les auteurs font ce qu'ils ont appris à faire	Utiliser des outils familiers pour soutenir l'autonomie	Une vérification rapide de sa propre progression	Célébrer tout ce que l'on sait et fait en tant qu'auteurs
17	La révision du cœur de l'histoire	Regrouper les élèves en fonction des caractéristiques de l'écriture	Les conclusions peuvent aider à enseigner des leçons	Une mise en commun symphonique
18	Apprendre des professionnels	S'armer de courage et d'endurance en vue des dernières corrections	Réviser sa conclusion à l'aide d'une liste de vérification	Une visite d'exposition de textes modèles
19	Comprendre l'utilité de la virgule	Derniers conseils pour soutenir la correction et l'emploi des règles d'écriture	Correction rapide à l'aide de la <i>Liste de vérification pour la correction</i>	Les partenaires collaborent pour peaufiner leurs textes
20	Ensemble, célébrons les bons moments			

Des entretiens sont régulièrement effectués entre pairs, ainsi qu'entre l'enseignant et un élève ou entre l'enseignant et un petit groupe d'élèves. Ainsi, lors de chaque atelier d'écriture, l'enseignant mène des entretiens individuels et procède à des travaux ciblés adaptés aux besoins identiques des élèves en petits groupes (Calkins, 2018).

Cette démarche explicite vise donc à former des scripteurs compétents, et s'appuie sur les principes essentiels suivants (Calkins, 2018) :

- Permettre l'élève de passer par toutes les étapes du processus rédactionnel plusieurs fois ;
- Développer l'autonomie ;
- Donner un enseignement explicite (quoi faire, pourquoi, comment, pratique guidée, pratique autonome) ;
- Consacrer du temps chaque jour pour permettre aux élèves d'écrire ;
- Laisser le choix des sujets d'écriture aux élèves ;
- Écrire pour un destinataire en vue d'être publié ;
- Rendre les objectifs clairs et les critères d'évaluation ;
- Offrir des rétroactions fréquentes sur le travail, à la fois précises et positives, tout en présentant des défis.

L'accent est mis sur le processus d'écriture plutôt que sur le texte fini (Calkins, 2019). Les apprenants ont connaissance dès le début du module de la progression par année de l'apprentissage de l'écriture narrative, ainsi que des critères d'appréciation attendus en fin d'atelier. L'évaluation est centrée sur le progrès de l'élève, ce de manière à pouvoir amener

chaque apprenant à apprécier et mesurer ses progrès par l'auto-évaluation, en se basant sur sa performance initiale, c'est à dire le texte écrit avant le commencement du module (Calkins, 2019). Ainsi, l'évaluation de l'élève n'est pas effectuée en référence à une norme théorique, ni par la comparaison avec les performances de ses camarades de classe (Plane, 2014).

4.5. Le protocole de passation du prétest et du post-test

Le prétest et le posttest serviront à évaluer et comprendre l'évolution de la performance en écriture des élèves après l'intervention, composée de 20 ateliers d'écriture. Ils permettront de comparer les variations entre les groupes expérimentaux et témoin.

4.5.1. Intérêt du prétest

Le prétest vise à évaluer individuellement les compétences en production écrite des élèves avant la mise en place de l'atelier d'écriture de Lucy Calkins, *À grands pas vers l'écriture de textes narratifs* (). Pour garantir la cohérence et la fiabilité des résultats, les conditions de passation des tests seront identiques pour toutes les classes participant à l'expérimentation. Pour cela, l'enseignant titulaire de classe veillera au bon déroulement de la tâche sans assister les élèves. Les affichages muraux relatif à l'écriture, et les tableaux d'ancrage réalisés durant l'intervention seront masqués. La passation du prétest aura lieu deux semaines avant la mise en place du premier atelier d'écriture, soit le 16 ou 17 janvier 2023.

Ce prétest constitue un moyen de référence efficient pour mesure les progrès futurs. Il évaluera les compétences initiales des élèves en écriture sur les sept critères suivants : Clarté des idées, Organisation du récit, Voix, Choix des mots, Fluidité des phrases, Techniques d'écriture et Longueur du texte (mesurée par le nombre de mots).

Consigne du prétest : « Je sais que vous êtes des auteurs talentueux. Maintenant, vous allez écrire la meilleure histoire possible qui raconte un événement important de votre vie. Vous avez 55 minutes pour écrire cette histoire vraie ; vous devrez planifier, écrire, réviser et vous corriger en une seule fois. J'ai hâte de lire vos histoires ! »

Ces tests, seront essentiels pour évaluer de l'effet des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur les compétences en écriture des apprenants.

4.5.2. Intérêt du posttest

L'écriture du second texte narratif libre lors du posttest, suite à l'intervention, permettra de réévaluer les compétences des élèves. Les données seront comparées avec celle du prétest pour déterminer si une évolution significative a eu lieu dans les critères retenus.

Consigne du posttest : « Nous avons maintenant terminé notre unité de recherche "Comment nous nous exprimons" qui portait sur l'écriture de textes narratifs. Au début de cette unité, je vous avais dit que vous écrieriez de nouveau la meilleure histoire possible. Comme vous êtes **des auteurs talentueux**, vous allez maintenant **écrire la meilleure histoire possible** qui **raconte un événement important de votre vie**. Vous avez 55 minutes pour écrire cette **histoire vraie**. Vous devez **planifier, écrire, réviser** et vous **corriger** en une seule fois. J'ai hâte de lire vos histoires ! »

Les prétests et posttests, basés sur les 7 critères choisis, joueront un rôle essentiel dans l'évaluation de l'effet de l'atelier d'écriture sur les compétences en écriture de récits des apprenants.

4.6. Le protocole de grille de critères pour le codage des récits

Dans le cadre de cette recherche, le modèle des 6 traits d'écriture, développé dans les années 80 par des enseignants et des chercheurs du *Northwest Regional Educational Laboratory* (NWREL) a été adapté pour s'aligner avec les objectifs spécifiques et le type d'étude. Deux critères supplémentaires ont été ajoutés, les techniques d'écriture et la longueur du texte produit, et exclu le critère des **conventions linguistiques**. Ce modèle est actuellement utilisé pour évaluer les principaux aspects de la compétence en écriture des programmes de français de l'Ontario. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006).

Les textes du prétest et du post-test seront analysés en utilisant les critères suivants.

- **Idées** : ce critère examine le respect de l'intention d'écriture et des caractéristiques d'un récit, ainsi que la clarté et la précision, du déroulement de l'histoire.
- **Organisation** : il renvoie à la structure du récit, incluant les cinq parties du récit et un découpage en paragraphes, à l'utilisation d'organiseurs de temps, la présence d'un titre, d'une introduction, et d'une conclusion.
- **Voix** : ce critère examine les traces du style de l'auteur, il concerne le vocabulaire utilisé pour créer des effets spécifiques (émotions, sens, figures de style) et établir le ton du récit.
- **Choix de mots** : il se réfère au choix et à l'utilisation de mots spécifiques dans et entre les phrases pour garantir une relation cohérente entre les idées et faciliter les transitions.
- **Fluidité des phrases** : il comprend la lisibilité, la construction, la structuration et l'utilisation des phrases simples et complexes et la variation des phrases pour modifier le ton et le rythme.
- **Techniques d'écriture** : ajout de cette dimension, axée sur les éléments techniques et de style tirées des mini-leçons de l'atelier d'écriture. Ces techniques apportent de la profondeur au texte.
- **Longueur** : critère supplémentaire pour mesurer le nombre de mots.

En complément de l'adaptation du modèle des 6 traits, l'étude s'est appuyée sur une variété d'outils, de grilles de critères existantes et de ressources pédagogiques issues de la méthode utilisée (Calkins, Ochs, & Luick, 2020), les outils pour l'évaluation des récits des élèves (Gouvernement du Manitoba, 2004), mais aussi d'autres sources pertinentes (1_écriture_correction_Grille_cycle 3.pdf.pdf, s. d.) et - (Français primaire - évaluation, s. d.). En effet, l'étude de ces sources a permis d'identifier les aspects fondamentaux de l'écriture narrative pour cette recherche, et de les définir en sous-critères avec leurs descripteurs associés. L'objectif était de définir et de construire un ensemble de sous-critères avec des descripteurs clairs et précis de manifestations observables, afin d'évaluer les récits des participants selon une échelle d'appréciation.

Les correcteurs disposeront une grille d'appréciation de l'écriture codée de 0 ou 1, ou de 1 à 4 selon les items. La sélection des sous-critères présentés dans le tableau 5 reflète en grande partie les enseignements des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2020) afin

d'obtenir une interprétation plus juste des données et des résultats du posttest. Trois enseignants expérimentés impliqués dans le protocole seront chargés des corrections. Les résultats seront d'abord décrits pour l'ensemble des élèves, puis une comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin sera présentée.

Tableau 7 Grille de critères et sous-critères avec descriptifs et le codage attendu inspirés de (Calkins, Ochs, & Luick, 2020 ; Culham, 2013 ; Français primaire - évaluation, s. d. ; Gouvernement du Manitoba, 2004 ; 1_écriture_correction_Grille_cycle 3.pdf.pdf, s. d.)

CRITÈRE	Descriptif des SOUS-CRITÈRES
Idées	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'intention d'écriture : Écrire une histoire personnelle racontant un événement ou un problème important. (0 ou 1) • Type de texte : Tient compte des caractéristiques d'un texte narratif en racontant une histoire réelle dans laquelle les actions se succèdent. Le texte est généralement divisé en 3 parties : introduction, développement et conclusion OU en 5 parties. (0 ou 1) • Cohérence : déroulement de l'histoire clair, précis, enrichi par de nombreux détails pertinents et sans éléments superflus ou inutiles. (1 à 4)
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation du récit en paragraphes pour structurer le récit. (1 à 4) • Les cinq parties du récit incluant la situation initiale (personnages, cadre spatial et cadre temporel), l'élément déclencheur ou perturbateur, le développement, le dénouement et la situation finale. (1 à 4) • Organisateurs textuels de temps : structurent le récit en établissant des liens entre les différentes parties ou paragraphes du texte pour situer les actions les unes par rapport aux autres. (1 à 4) • Titre : permet au lecteur d'avoir une idée du sujet (0 ou 1) • Introduction : raconte ce qui se passe et l'endroit où cela se déroule, présente les personnages et donne des indices / prépare les conditions menant au problème ou à l'événement et au développement de l'histoire. (1 à 4) • Conclusion incluant le dénouement et la situation finale : résume les événements ou les conséquences, exprime un sentiment ou un jugement, indique une ouverture sur le futur. (1 à 4) • Enchaînement logique des actions : impliquant une structure claire, fluide et des transitions adéquates. (1 à 4)
Voix	<ul style="list-style-type: none"> • Ton du texte : mots qui rendent le texte amusant, joyeux, dramatique, triste, effrayant, mystérieux, intrigant, etc. (1 à 4) • Effets créés : mots qui évoquent les émotions, qui font appel aux 5 sens, Jeux de mots, comparaisons, synonymes, expressions imagées, onomatopées. (1 à 4)

Choix des mots	<ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement des idées : Utilisation adéquate et variée de référents, pronoms et synonymes pour une progression fluide des idées d'une phrase à l'autre. (1 à 4) • Marqueurs de RELATION : mots utilisés pour établir un lien entre deux idées / des groupes de mots à l'intérieur d'une même phrase ou entre des phrases. (1 à 4)
Fluidité des phrases	<ul style="list-style-type: none"> • Lisibilité : Capacité à être lu et à être compris facilement dès la première lecture. (0 ou 1) • Construction de phrases simples et complexes : ordre des mots, présence des mots essentiels au sens de la phrase, phrase complète. (1 à 4) • Phrases complexes : coordonnées (reliées avec une conjonction de coordination ou un adverbe de liaison), juxtaposées (liées avec un signe de ponctuation : une virgule, un point-virgule ou deux points), subordonnées (liées avec pronom relatif ou conjonction de subordination). (1 à 4) • Variation des phrases : utilisée pour établir le ton et le rythme du récit. (0 ou 1)
Techniques d'ÉCRITURE	<ul style="list-style-type: none"> • Technique d'écriture 1 : L'auteur a étoffé les personnages, l'environnement et l'intrigue à travers toute son histoire, particulièrement au cœur de son histoire. Pour ce faire, il a utilisé un mélange de descriptions, d'actions, de dialogues et de pensées. (0 ou 1) • Technique d'écriture 2 : L'auteur a inclus des détails précis et parfois sensoriels, en plus d'utiliser un langage figuratif (comparaisons, métaphores, personnifications) pour donner vie à son histoire. (0 ou 1) • Technique d'écriture 4 : L'auteur a donné vie aux personnages en les faisant parler. Pour ce faire, il a utilisé des paroles, des dialogues. (0 ou 1)
LONGUEUR	<ul style="list-style-type: none"> • MOTS : <i>Nombre de mots. (X mots)</i>

4.7. Le recueil des données

Les prétests et les posttests des élèves ont été récupérés sous format numérique, grâce à la numérisation des tests par les enseignants des classes participantes. Cette étape a été fondamentale pour procéder à l'analyse systématique.

4.7.1. Le processus de sélection et d'exclusion des données pour l'Analyse

La phase de collecte de données a mis en évidence des difficultés spécifiques. En effet, en raison de l'absence d'un enseignant, la passation du posttest a été effectuée par un remplaçant. Ceci a entraîné des erreurs dans l'attribution des numéros de copies entre le prétest et le posttest. Cette situation a amené l'exclusion des copies qui ne pouvaient être appariés avec certitude. Par ailleurs, l'absence d'élèves à l'un des deux tests de passation a également nécessité l'écart des textes relatifs à ces élèves, textes qui auraient compromis une analyse globale et cohérente.

La méthodologie analytique, réalisée en fonction de critères retenus a permis d'extraire des données chiffrées. Elles ont été recueillies dans un tableau Excel et classées selon les 7 critères principaux : les idées, l'organisation, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases, les techniques d'écriture et la longueur (mesurée en nombre de mots).

Ce processus vise à constater objectivement les progrès des élèves ayant suivi le dispositif pédagogique d'expérimentation, et facilitera la mise en lumière des différences éventuelles de compétences entre les élèves des groupes expérimental et témoin. Cela offrira une perspective intéressante sur l'effet global de la méthode.

4.8. L'analyse des données

L'analyse des données est effectuée en 2 temps (T1 et T2), correspondant au prétest et au posttest pour le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT). Les méthodes d'analyse suivantes sont utilisées pour chaque sous-critère et pour le bilan global du critère :

- **Calcul des Moyennes** : Les moyennes sont calculées pour les groupes GE et GT, pour les deux temps, T1 et T2.
 - Moyenne T1 GE et Moyenne T1 GT.
 - Moyenne T2 GE et Moyenne T2 GT.

- **Calcul des Écarts-types** : Les écarts-types sont calculés pour comprendre la dispersion des données au sein des groupes en regard de la moyenne.

- Écart-type T1 GE et Écart-type T1 GT.
 - Écart-type T2 GE et Écart-type T2 GT.
- **Test de Student** : Les t-tests sont réalisés pour comparer les différences de moyennes entre les deux groupes.
- T.test T1 et T. Test T2.
 - T. Test différence.
- **Calcul des Moyennes de Différence** : Les moyennes de différence entre le prétest et le posttest sont utilisées pour quantifier l'effet de l'intervention sur le GE en comparaison avec le GT.
- Moyenne différence GE et Moyenne différence GT.
- **Calcul des Écarts-types de Différence** : L'écart-type de la différence mesure la variabilité de l'effet de l'impact de la variation au sein des groupes et déterminera l'intervalle de confiance autour des moyennes de différence.
- Écart-type différence GE et Écart-type différence GT.

Ces analyses ont un rôle majeur dans la mise en évidence de différences éventuellement significatives entre les groupes expérimental et témoin au niveau des critères analysés. De plus, elles fournissent une perspective explicite et mesurable sur l'effet de l'intervention dans le temps. En effet, nous examinerons plus finement la compétence en écriture des élèves dans chaque groupe grâce à l'examen de ces différences sous différents angles, spécifiquement par l'analyse de la moyenne et l'écart-type. Les résultats de ces analyses confirmeront ou infirmeront nos hypothèses, mais aussi seront fondamentales quant à la formulation de conclusions nuancés et fondées sur l'efficacité de la méthode utilisée.

5. Analyse des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation des scores obtenus par les groupes expérimental (GE) et témoin (GT) à partir de l'analyse des récits produits lors du prétest (T1) et du posttest (T2), sur la base des 7 critères et de leurs sous-critères définis précédemment dans le protocole d'expérimentation.

Pour faciliter la compréhension et l'analyse des données recueillies, la présentation sera organisée comme suit. Les résultats de chaque critère seront présentés dans leur globalité dans l'ordre des sept critères retenus afin d'offrir un aperçu général pour commencer. La suite de l'analyse se focalisera sur chaque critère en détail par l'examen des sous-critères marquants de chaque critère. Cette approche systématique concourra à offrir une exploration complète et nuancée de résultats, en débutant par une observation générale avant de se concentrer sur les aspects spécifiques qui requièrent une analyse particulière.

5.1. Analyse Générale : L'étude des Sept critères principaux

Une analyse rigoureuse a été menée pour évaluer l'impact des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur chacun des sept critères clés du développement des compétences en écriture chez des élèves de CM2. Les hypothèses concernent l'amélioration de la clarté des idées (H1), l'organisation du récit (H2), la voix (H3), le choix des mots (H4), la fluidité des phrases (H5), les techniques d'écriture (H6), et la longueur des textes (H7).

Tous les textes des élèves ont été minutieusement analysés. Les résultats, présentés ici dans les tableaux 8 et 9, proviennent d'une note globale regroupant les scores de tous les sous-critères pour chacun des 7 critères des élèves des groupes expérimental (GE) et témoin (GT), aux prétests et posttests. Ils offrent des indications significatives sur l'efficacité de l'intervention pédagogique.

Le tableau 8 présente les moyennes, écarts-types, et les résultats des T-tests des élèves du Groupe expérimental (GE) et du Groupe témoin (GT) aux variables observées au prétest (T1) et au posttest (T2), exprimant les résultats globaux pour chacun des 7 critères évalués.

Tableau 8 Moyennes, Écarts-types et Résultats des T-tests des élèves du Groupe expérimental (GE) et du Groupe témoin (GT) aux variables observées au prétest T1 et au posttest T2, exprimant les résultats globaux pour chacun des 7 critères évalués

	Critère	Idées	Organisation	Voix	Choix des mots	Fluidité des phrases	Techniques d'écriture	Longueur
Prétest	GE	4,62	14,30	3,98	4,40	5,72	1,48	217,75
	N = 60	(1,09)	(2,66)	(1,70)	(0,98)	(2,03)	(0,83)	(87,34)
T1	GT	4,66	14,79	4,76	4,83	6,55	1,41	204,03
	N = 29	(0,67)	(2,40)	(1,66)	(1,26)	(1,68)	(0,73)	(125,60)
	T-test*	0,86	0,40	0,05	0,08	0,06	0,70	0,55
Posttest	GE	5,23	16,82	5,45	5,40	7,15	2,03	289,93
	N = 60	(0,79)	(2,07)	(1,69)	(1,24)	(1,67)	(0,69)	(103,41)
T2	GT	4,62	13,62	4,90	4,90	7,00	1,55	176,31
	N = 29	(1,15)	(2,77)	(1,72)	(1,21)	(1,87)	(0,91)	(81,84)
	T-test*	0,00	0,00	0,15	0,07	0,70	0,01	0,00

*Seuil : $p < 0,05$

Quant au tableau 9, il présente de manière concise les données globales des 7 critères relatives aux moyennes de différence et aux écarts-types, à deux temps différents (T1 et T2), pour les groupes expérimental (GE) et témoin (GT). Il donne également les résultats du tests T (analyse statistique) pour ces différences, ce qui donne une vision d'ensemble claire.

Tableau 9 Résultats globaux des analyses statistiques des Différences (T2-T1) entre le Groupe expérimental (GE) et le Groupe témoin (GT) pour les 7 critères principaux, présentant Moyennes, Écarts-types, et Résultats des T-tests de Différence

Critère	Idées	Organisation	Voix	Choix des mots	Fluidité des phrases	Techniques	Longueur
Moyenne différence GE (M, ET)	0,62 (1,14)	2,52 (2,24)	1,47 (1,66)	1,00 (1,16)	1,43 (1,73)	0,55 (1,10)	72,18 (90,51)
Moyenne différence GT (M, ET)	-0,03 (1,21)	1,17 (3,37)	0,14 (1,73)	0,07 (1,28)	0,45 (1,64)	0,14 (0,99)	-27,72 (115,75)
T-test différence *	0,02	0,00	0,00	0,00	0,01	0,09	0,00

*Seuil : $p < 0,05$

5.1.1. Idées

Le critère des idées se concentre sur la capacité de l'élève à respecter l'intention d'écriture, les caractéristiques d'un texte narratif, ainsi qu'une progression du récit claire et précise, enrichie de détails pertinents sans éléments superflus.

L'examen des données montre qu'au prétest, (T1), les deux groupes présentent des moyennes similaires, de 4,62 et 4,66. Les résultats basés sur l'analyse statistique des données des élèves des deux groupes expérimental (GE) et témoin (GT) indiquent que le GE a bénéficié d'une légère amélioration, la moyenne des scores passant de 4,62 (Écart-type = 1,09) à 5,23 (Écart-type = 0,79) entre le prétest et le posttest, tandis que le groupe témoin est resté stable. Les tests statistiques, tels que les T-tests ne montrent pas de différence significative entre les groupes ni avant ni suite à l'intervention, excepté le T-test pour la différence ($p = 0,02$), qui lui, indique une différence significative. Cela peut suggérer un effet dans le groupe expérimental sur le développement des idées, même si les changements ne sont pas statistiquement significatifs, soutenant partiellement l'hypothèse H1.

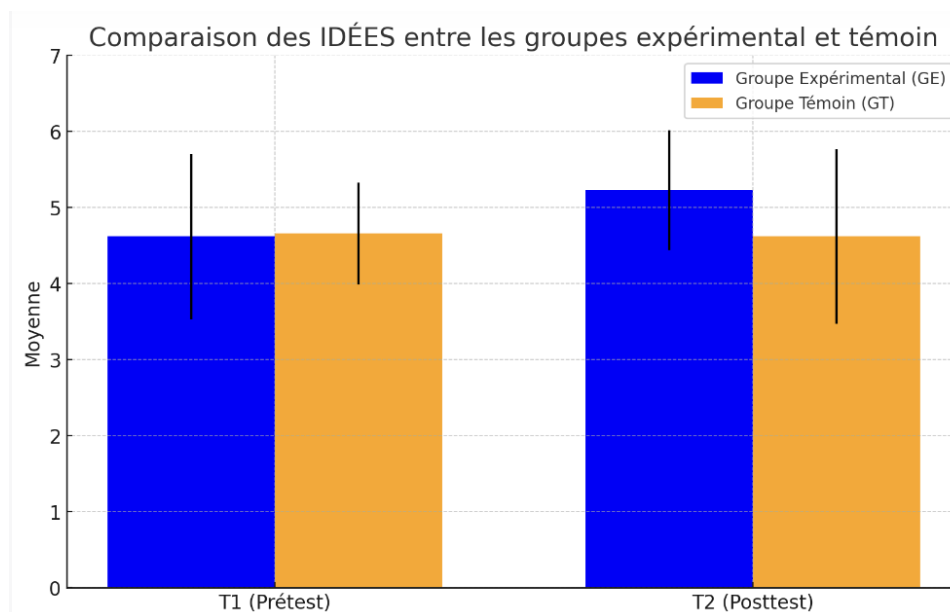


Figure 5 Évolution des IDÉES dans l'écriture narrative : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

5.1.2. Organisation

Le critère d'organisation englobe la structuration du récit en paragraphes l'articulation des 5 parties du schéma narratif, l'utilisation d'organisateur temporels, ainsi que la présence d'un titre, d'une introduction détaillée, et d'une conclusion claire.

Bien que les deux groupes présentent des moyennes similaires en termes d'organisation du texte au prétest, les résultats basés sur les descriptifs et les analyses statistiques T-tests montrent eux une augmentation significative pour le groupe expérimental entre le prétest et le posttest, avec des moyennes obtenues passant de 14,30 à 16,82 (voir tableau 8). Le groupe témoin, en revanche montre une légère diminution. Le test T pour les différences confirme cet effet significatif ($p = 0,00$), soutenant l'hypothèse H2.

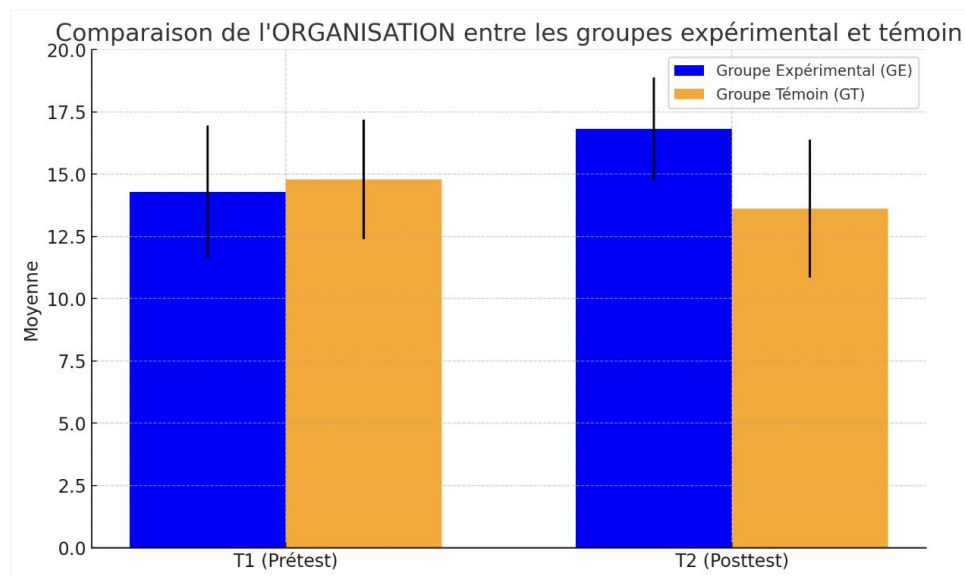


Figure 6 Effet des Ateliers d'écriture sur l'Organisation de récits : Analyse des Groupes Expérimental et Témoin

5.1.3. Voix

Le critère voix explore les marques du style de l'auteur, y compris l'utilisation de mots pour générer des émotions et établir le ton du texte.

L'analyse des données montrent des scores moyens assez proches pour les groupes expérimental (GE) et témoin (GT) au prétest (T1), avec des scores de 3,98 et 4,76 respectivement. Toutefois, les résultats soulignent une amélioration marquée du GE au posttest (T2), passant de 3,98 à 5,45, tandis que le GT a montré une progression plus légère, atteignant une moyenne de 4,90.

Ce contraste est mis en lumière par l'analyse des différences entre le posttest et le prétest pour chacun des groupes : le GE a montré une augmentation moyenne de 1,47, tandis que le GT n'a progressé que de 0,14 en moyenne. Le T-test de différence ($p = 0,00$) indique un effet hautement significatif de l'intervention entre les groupes, soutenant l'hypothèse H3.

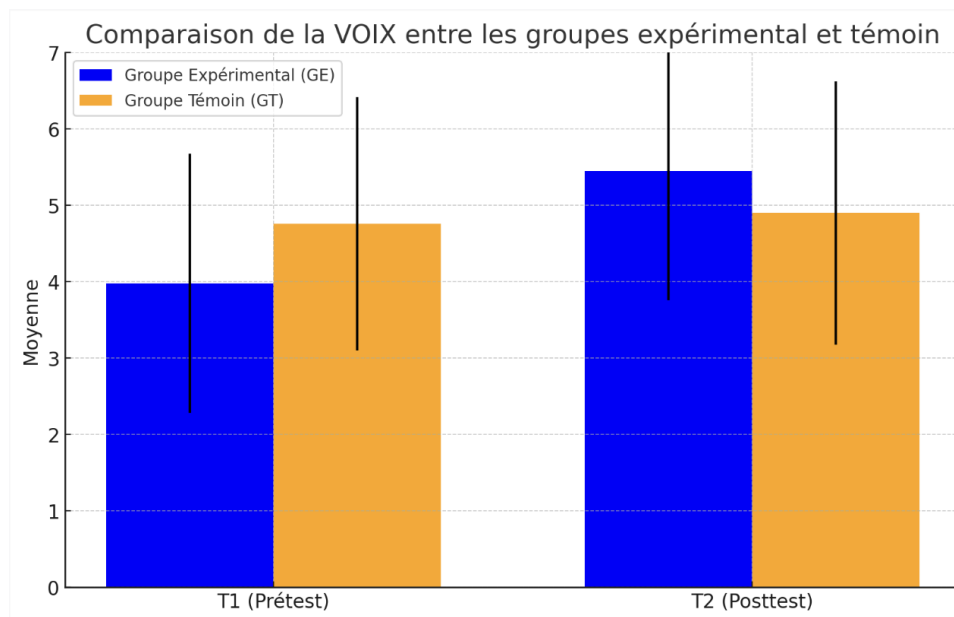


Figure 7 Développement de la Voix dans l'écriture de récits : Impact des Ateliers d'écriture sur les Groupes Expérimental et Témoin

5.1.4. Choix des Mots

Le critère 'Choix des mots' fait référence à l'usage précis et varié de mots (référents et substituts) et de marqueurs de relation pour assurer une cohérence et une transition fluide entre les idées.

L'analyse affiche des tendances distinctes dans les deux groupes. Le groupe expérimental (GE) montre une progression significative, avec une moyenne passant de 4,40 au prétest (T1) à 5,40 au posttest (T2). Cette augmentation est soutenue par un écart-type s'élargissant de 0,98 à 1,24, ce qui indique une variabilité importante.

En comparaison, le groupe témoin (GT) présente une progression plus faible, avec une moyenne presque stable de 4,83 au T1 ($p = 0,08$) à 4,90 au T2 ($p = 0,07$) et un écart-type constant de 1,26 à 1,21. La différence entre le posttest et le prétest est également révélatrice : le GE montre une augmentation moyenne de 1,00. Tandis que le GT n'a progressé que de 0,07.

Le Test-t de la différence confirme ces observations ($p = 0,00$), soutenant l'hypothèse H4.

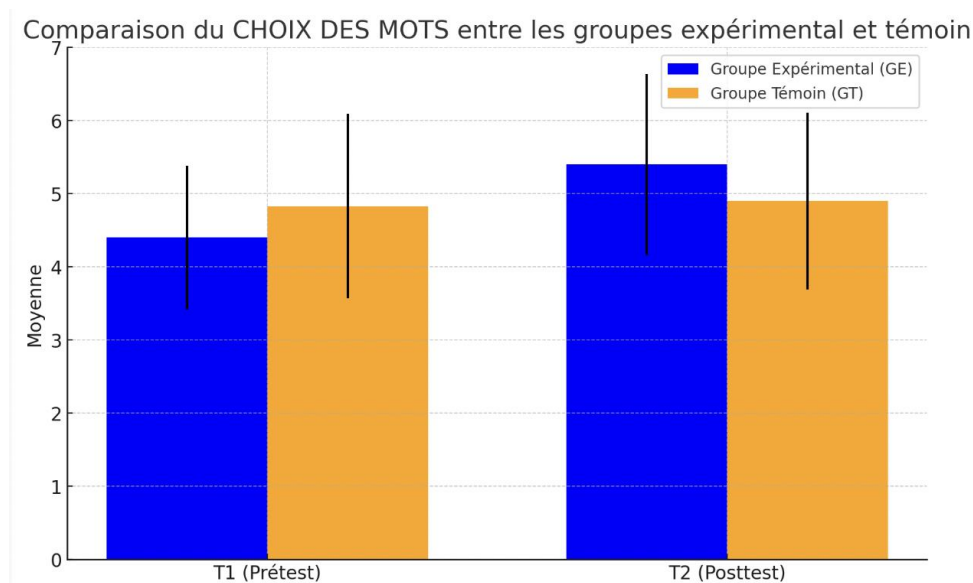


Figure 8 Amélioration du Choix des mots dans l'écriture narrative des élèves de CM2 : Résultats des Groupes Expérimental et Témoin

5.1.5. Fluidité des Phrases

Le critère "Fluidité des Phrases" évalue la facilité avec laquelle un texte peut être lu et compris. Il se concentre également sur la construction et l'usage des phrases simples et complexes, ainsi que sur la variation des phrases pour établir le ton du récit.

Les résultats globaux présentés dans les tableaux, et le graphique ci-dessous montrent une amélioration dans les deux groupes. Néanmoins, le groupe témoin (GT) a montré une progression moins prononcée de sa moyenne (6,15 à T1 ; 7,00 à T2) que le groupe expérimental (GE), qui lui a présenté une nette amélioration passant de 5,75 à 7,15 entre T1 et T2. Le T-test de la différence entre le posttest et le prétest a confirmé cette tendance positive ($p = 0,01$), soutenant ainsi l'hypothèse H5.

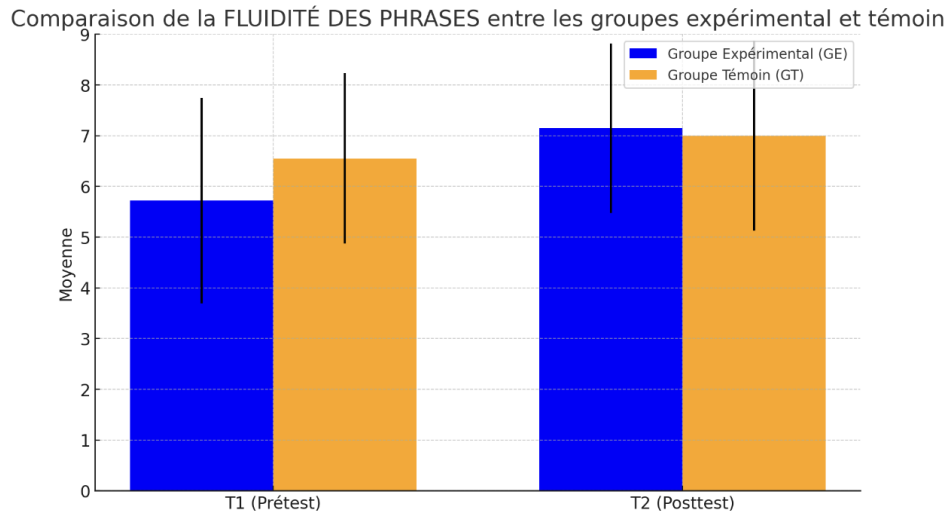


Figure 9 Progression de la Fluidité des Phrases dans les récits : Résultats des Groupes Expérimental et Témoin

5.1.6. Techniques d'écriture

Cette section se penche sur l'application des stratégies enseignées lors des mini-leçons, centrés sur les éléments techniques et stylistiques, qui donnent de la profondeur au texte.

Les résultats au niveau global révèlent des tendances distinctes entre le GE et le GT. Au prétest (T1), les moyennes sont comparables au posttest (T2), le GE augmente passant de 1,48 à 2,03 tandis que le GT passe faiblement passant de 1,41 à 1,55 ($p = 0,01$). La différence entre le posttest et le prétest est de +0,55 dans le GE et +0,14 dans le GT. Le Test-t de la différence n'est pas significatif ($p = 0,09$), suggérant une amélioration modeste de l'utilisation des techniques d'écriture dans le GE, mais sans soutenir l'hypothèse H6.

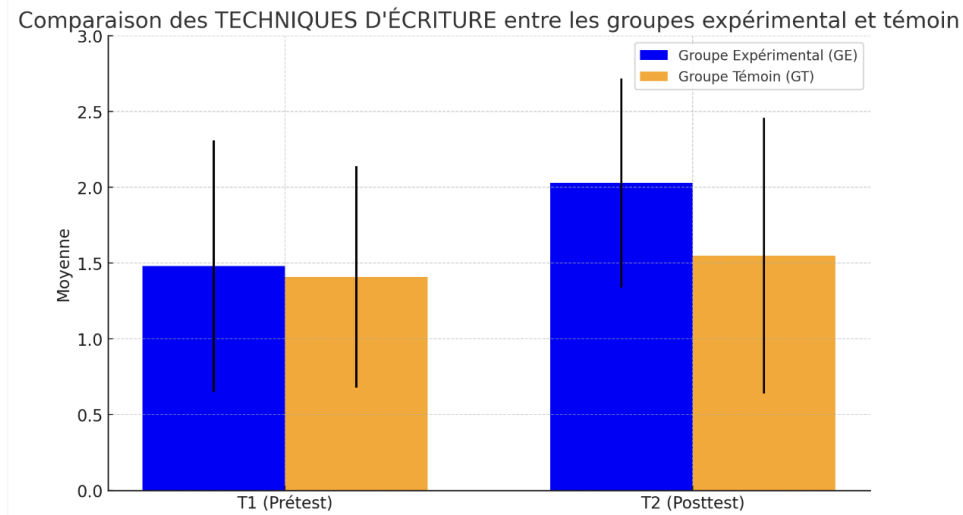


Figure 10 Développement des Techniques d'Écriture : Effet des Ateliers d'écriture sur les Groupes Expérimental et Témoin

5.1.7. Longueur

L'analyse du critère 'Longueur' a permis de mesurer l'effet de l'intervention sur la longueur des récits, mesurée en nombre de mots.

Les données révèlent des différences significatives entre les GE et GT au niveau de l'évolution de la longueur des textes et dans la comparaison des moyennes au prétest et au posttest. Les deux groupes présentaient des moyennes similaires au prétest (T1), avec 217,75 mots pour le GE et 204,03 mots pour le GT ($p = 0,55$). Au posttest (T2), le GE augmente à 289,93 mots, tandis que le GT diminue à 176,31 mots ($p = 0,00$).

Ces résultats indiquent que l'implantation des ateliers d'écriture a influencé positivement la longueur des récits dans le groupe expérimental, tandis que le groupe témoin a présenté une réduction de la longueur. Ces résultats sont en accord avec l'hypothèse H7.

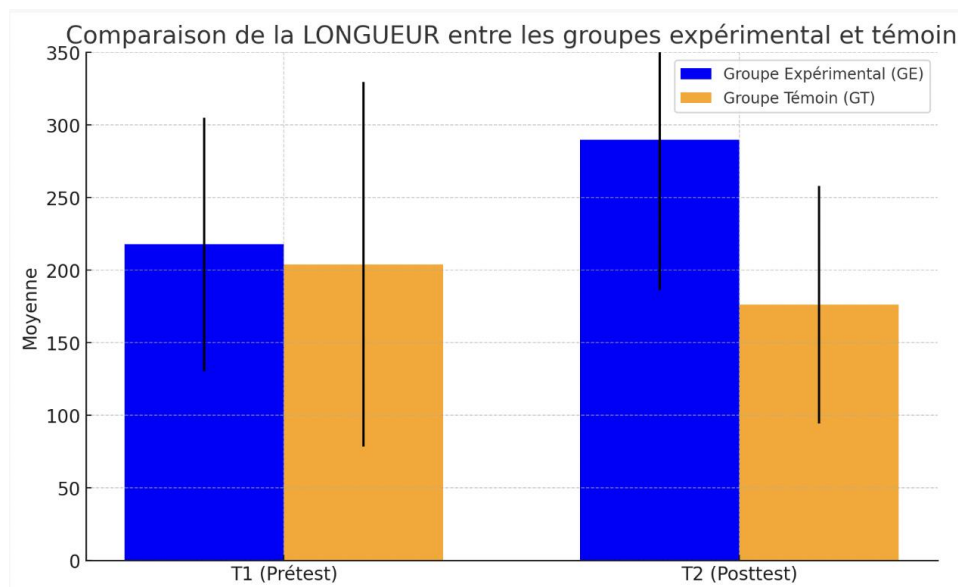


Figure 11 Analyse de la longueur des récits en nombre de mots : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

L'étude des sept critères a révélé une série de tendances qui permet de mettre en évidence les forces et les limites de la méthode des ateliers d'écriture *À grands pas vers les ateliers d'écriture narrative* (2020) de Lucy Calkins sur le groupe expérimental (GE). Les résultats montrent des effets variables :

- Un effet léger sur les idées, dans le GE reflétant une amélioration subtile, avec une amélioration sans changement significatif dans le GT.
- Un effet modéré à notable dans la fluidité des phrases, les techniques d'écriture, le choix des mots, et la voix dans le GE, suggérant des progrès significatifs mais inégaux, alors que les changements dans le GT ont été plus modestes ou non significatifs.
- Un effet hautement significatif sur l'organisation et la longueur des récits dans le GE, avec des différences notables par rapport au GT, indiquant une amélioration majeure.

Ces résultats indiquent où l'intervention a été particulièrement efficace dans le GE et où elle a été plus modeste comparée au GT. Cependant, certains aspects méritent une analyse plus détaillée, qui sera abordée dans la section suivante, et apportera des éclairages supplémentaires. Ces premières conclusions, en accord avec le seuil de significativité lorsque $p < 0,05$, soulignent l'importance des ateliers d'écriture dans le développement

des compétences d'écriture narrative, tout en mettant en évidence les domaines qui nécessitent une exploration plus approfondie.

5.2. Analyse détaillée : Une étude des Sous-critères significatifs

Dans cette section sont rassemblés les sous-critères dont les valeurs de p inférieures à 0,005, mettant en évidence les domaines où l'intervention a eu un effet significatif.

5.2.1. Sous-critères 'Idées' : Évaluation de l'intention d'écriture, du genre narratif et de la cohérence du récit

Trois sous-critères clés forment le critère 'Idées' : Le respect de l'intention d'écriture, axée sur la narration d'événement personnel ; du genre narratif et de la cohérence du récit.

Tableau 10 Sous-critères du critère 'IDÉES' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1 *	T-test T2 *	T-test Différence*
Intention d'écriture	0,95 ± 0,22	0,97 ± 0,19	0,93 ± 0,25	0,97 ± 0,19	-0,02	0,00	0,74	0,54	0,82
Texte Narratif	0,93 ± 0,25	1,00 ± 0,00	1,00 ± 0,00	0,86 ± 0,35	0,07	-0,14	0,16	0,00	0,00
Déroulement de l'histoire	2,73 ± 0,90	2,69 ± 0,60	3,30 ± 0,72	2,79 ± 0,86	0,57	0,10	0,81	0,00	0,03

*Seuil : $p < 0,05$

Comme observées dans le tableau ci-dessus, les analyses ont montré plusieurs éléments clés des sous-critères évalués, donnant des informations sur les dynamiques des groupes expérimental (GE) et témoin (GT).

Pour le sous-critère 'Respect de l'Intention d'Écriture', l'examen des résultats n'indique aucune différence statistiquement significative entre les groupes. Les valeurs des Tests-t aux deux différents temps mesurés (T-tests respectifs : 0,74 ; 0,75 ; 0,82) corroborent l'absence de différence significative et mettent en évidence une homogénéité entre les deux groupes.

En revanche, des changements notables ont été observés dans l'analyse du sous-critère 2, respect du genre narratif, au posttest par rapport au GT au niveau des moyennes et des écarts-types (T-test T2 = 0,00 ; T-test différence = 0,00), avec une faible amélioration, la moyenne passant de 0,93 en T1 à 1,00 en T2.

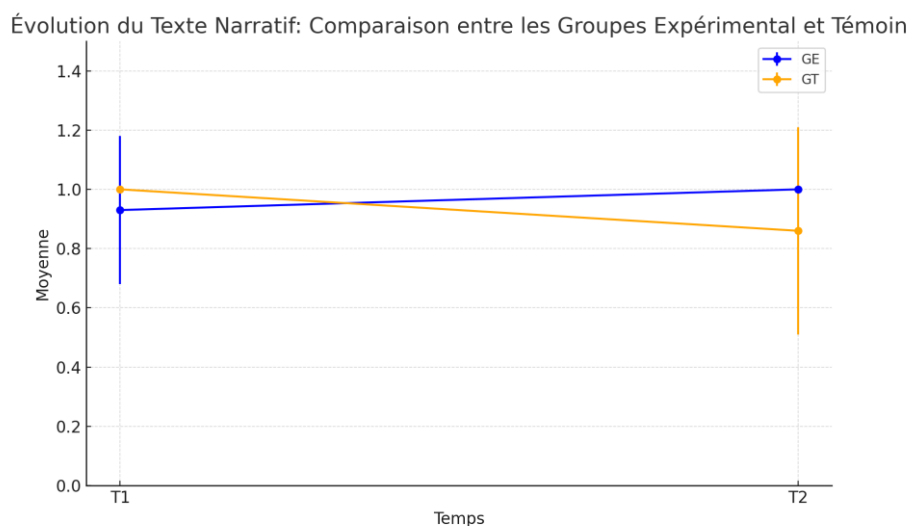


Figure 12 Graphique montrant l'évolution des caractéristiques du Texte Narratif entre les Groupes Expérimental et Témoin

Le graphique ci-dessus illustre l'évolution du sous-critère relatif au respect du 'Genre Narratif' entre le prétest (T1) et le posttest (T2) pour les groupes Expérimental (GE) et Témoin (GT), comme décrit précédemment. Il permet une visualisation des tendances et des différences entre les groupes. Le score de 1 étant le score parfait atteint par le GE au T2.

Le dernier sous-critère pour les "Idées" examine la cohérence et la clarté dans le déroulement du récit. L'analyse des résultats indique une tendance positive dans le groupe

expérimental (GE), avec des différences significatives au posttest (T-test T2 : $p = 0,00$), et entre prétest et posttest (T-test différence = $0,03$). Les analyses indiquent une amélioration des moyennes dans le GE passant de 2,73 à 3,30 et une diminution des écarts-types, ce qui laisse à penser à l'efficacité de l'intervention auprès du GE.

Le graphique ci-dessus révèle des tendances intéressantes, notamment le fait que le GT ne présente pas le même type de changement, soulignant l'effet spécifique des ateliers d'écriture sur le GE.

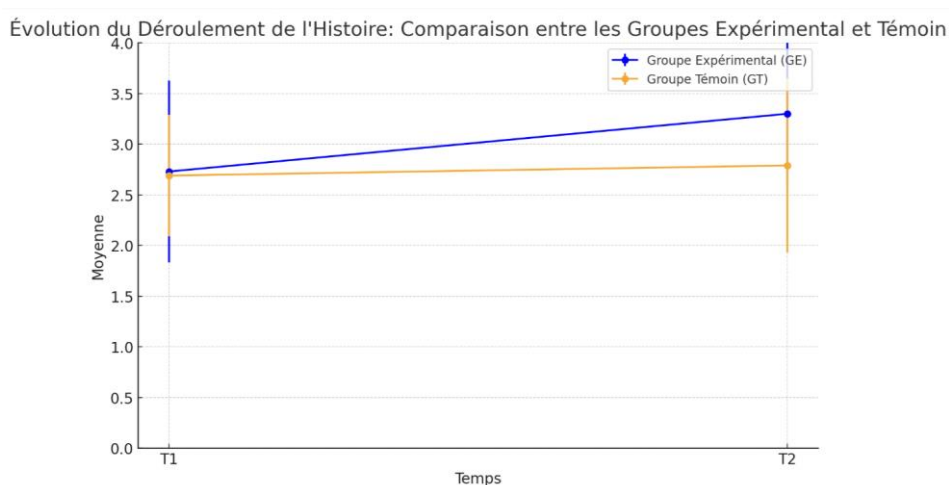


Figure 13 Fluidité du récit : Développement clair et précis de l'histoire : Analyse des résultats des Groupes Expérimental et Témoin

5.2.2. Sous-critères 'Organisation' : Analyse de l'Agencement et de la Structure Narrative

Le critère 'Organisation' comporte sept sous-critères majeurs qui étudient les différents aspects de la structure d'un récit :

- Le séquençage en paragraphes, facilitant la lecture et la compréhension du récit ;
- L'usage d'organiseurs textuels temporels pour situer les actions les unes par rapport aux autres ;
- La présence d'un titre, donnant une indication sur le sujet ;
- Une introduction présentant le cadre, les personnages et délimitant les conditions de l'histoire ;

- Une conclusion, incluant le dénouement et la situation finale, et pouvant proposer une ouverture sur le futur ;
- Un enchaînement logique et fluide des actions, avec une structure claire et des transitions cohérentes.

La présentation dans le tableau ci-dessous de l'ensemble de ces sous-critères donne la possibilité d'analyser l'organisation d'un récit et d'appréhender la façon dont les éléments structurels favorisent la cohérence du texte après l'intervention.

Tableau 11 Sous-critères du critère 'ORGANISATION' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1	T-test T2	T-test Différence
Para	0,28 ± 0,45	0,10 ± 0,31	0,80 ± 0,40	0,07 ± 0,26	0,52	-0,03	0,06	0,00	0,00
SN 5	3,03 ± 0,90	3,55 ± 0,74	3,53 ± 0,68	2,62 ± 1,12	0,50	-0,93	0,01	0,00	0,00
OTT	2,20 ± 0,63	2,45 ± 0,69	2,77 ± 0,72	2,48 ± 0,74	0,57	0,03	0,09	0,09	0,01
Titre	0,58 ± 0,50	0,55 ± 0,51	0,85 ± 0,36	0,72 ± 0,45	0,27	0,17	0,78	0,16	0,41
Intro	2,83 ± 0,83	2,97 ± 0,78	3,28 ± 0,58	3,03 ± 0,78	0,45	0,07	0,47	0,10	0,06
Conclu	2,45 ± 0,95	2,48 ± 0,74	2,87 ± 0,85	2,21 ± 1,11	0,42	-0,28	0,88	0,00	0,00
EA	2,92 ± 0,72	2,69 ± 0,76	2,72 ± 0,64	2,48 ± 0,78	-0,20	-0,21	0,17	0,14	0,97

Seuil : $p < 0,05$

Légende des Sous-critères : Para = Paragraphes ; SN 5 = Schéma Narratif en 5 parties ; OTT = Organismes Textuels de Temps ; Intro = Introduction ; Conclu = Conclusion ; EA = Enchaînement des Actions.

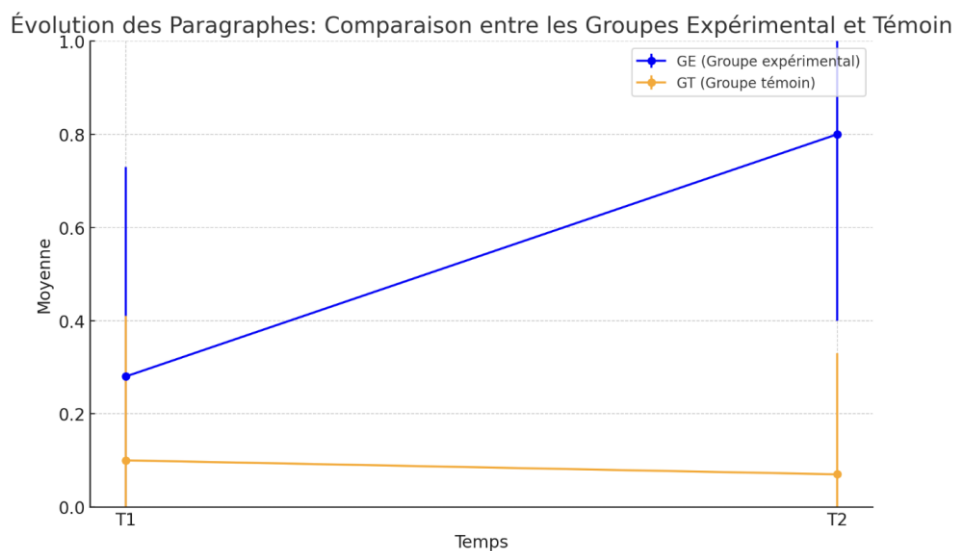


Figure 14 Structuration du récit en paragraphes : Comparaison entre les groupes Expérimental

Le graphique montre une augmentation significative de l'utilisation de paragraphes dans le groupe expérimental entre le prétest et le posttest, révélant ainsi l'effet positif de l'intervention sur l'organisation du texte en paragraphe. La moyenne augmente de 0,28 à 0,80, tandis que l'écart-type diminue, montrant une progression continue dans ce groupe.

Par contre, peu de changement sont constatés dans le groupe témoin (GT), avec une légère baisse de la moyenne de 0,10 à 0,07 (T-test T2 : $p = 0,00$; T-test différence : $p = 0,00$), ce qui indique la spécificité de l'effet dans le groupe expérimental.

Évolution du Schéma Narratif en 5 Parties: Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

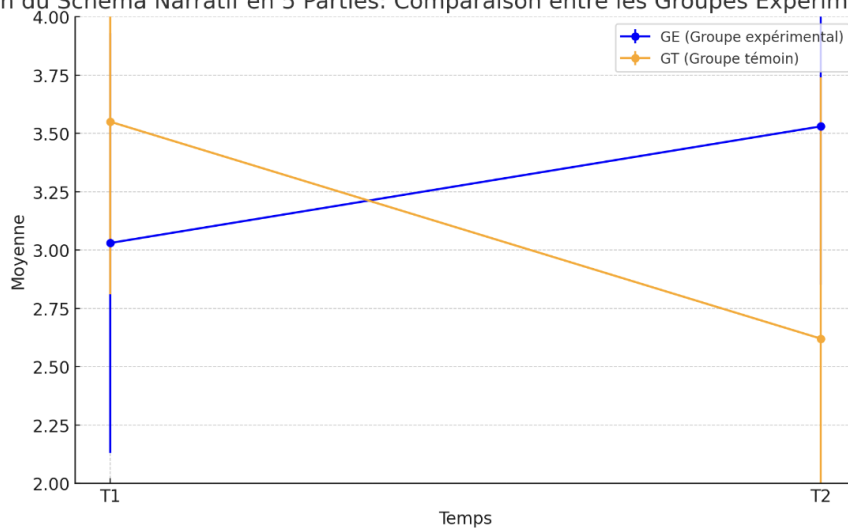


Figure 15 Évolution du séquençage du Récit en 5 parties : Résultats des Groupes Expérimental et Témoin

Ce graphique met en évidence les changements significatifs quant au respect du schéma narratif en 5 parties dans l'écriture d'un récit entre les groupes expérimental (GE) et Témoin (GT) de T1 à T2.

Une observation modérée est observée dans le GE au niveau de la moyenne qui passe de 3,03 à 3,53. Cette progression révèle que l'intervention a eu un effet positif sur la capacité des élèves de CM2 à structurer leur récit selon le modèle de schéma narratif en cinq parties, conduisant à une organisation plus cohérente et efficace.

En revanche, on constate une diminution significative de la moyenne passant de 3,55 à 2,62 (T-test T2 : $p = 0,00$; T-test différence : $p = 0,00$) dans le groupe témoin (GT). Cela souligne une certaine efficacité de l'intervention, qui paraît avoir contribué à la progression constatée dans le groupe expérimental.

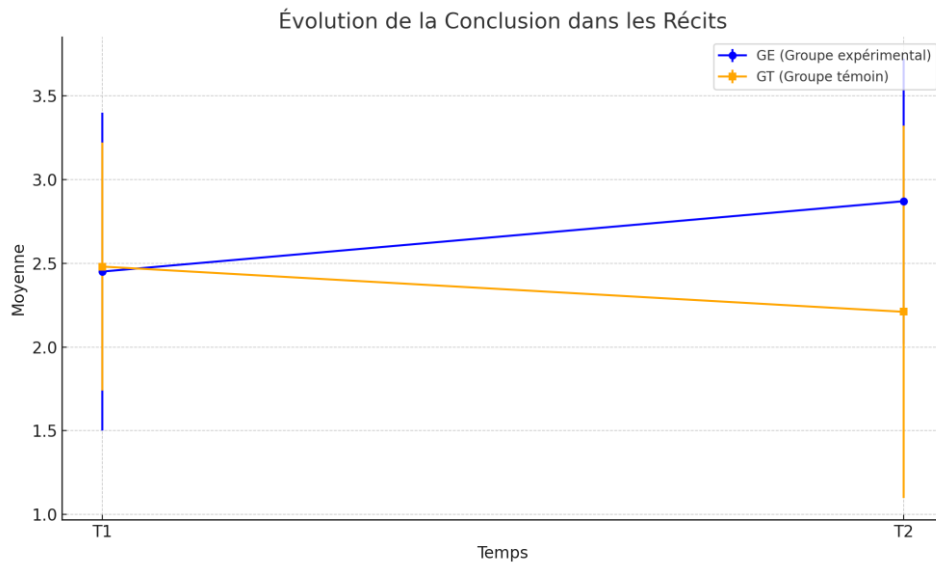


Figure 16 Évolution du développement de la conclusion : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

Le graphique ci-dessus met en évidence l'évolution de la conclusion dans des textes narratifs pour les groupes expérimental et témoin aux temps T1 et T2. La conclusion d'un récit est un élément clé de l'organisation narrative. Elle résume les événements ou les conséquences, exprime un sentiment ou un jugement et indique une ouverture sur le futur. Dans ce contexte, une analyse statistique montre que le GE a connu une amélioration significative de la moyenne dans l'écriture de la conclusion des récits de 2,45 à 2,87 (T-test T2 : $p = 0,00$; T-test différence : $p = 0,00$). En revanche, la moyenne du GT a diminué passant de 2,48 à 2,21. Ces résultats cohérents avec le seuil de $p = 0,05$, sont détaillés dans le tableau des sous-critères 'Organisation'.

5.2.3. Sous-critères 'Voix' : Analyse de l'étoffement de la voix de l'auteur

Deux sous-critères fondamentaux évaluent le ton et les effets créés dans l'écriture narrative. Le premier étudie l'utilisation d'éléments expressifs ou émotionnels, alors que le second examine l'emploi de mots évoquant des émotions et les cinq sens, étoffant les récits. L'analyse des résultats de ces sous-critères pour les groupes expérimental et témoin, aux deux temps T1 et T2 est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12 Sous-critères du critère 'Voix' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1	T-test T2	T-test Différence
Ton du Texte	2,18 ± 0,95	2,45 ± 0,83	2,83 ± 0,85	2,31 ± 0,85	0,65 ± 0,88	-0,14 ± 0,83	0,20	0,01	0,00
Effets créés	1,80 ± 0,86	2,31 ± 0,97	2,62 ± 1,04	2,59 ± 1,02	0,82 ± 1,05	0,28 ± 1,10	0,01	0,90	0,03

Seuil : $p < 0,05$

Évolution du Ton du Texte : Résultats des Groupes Expérimental et Témoin après l'Intervention

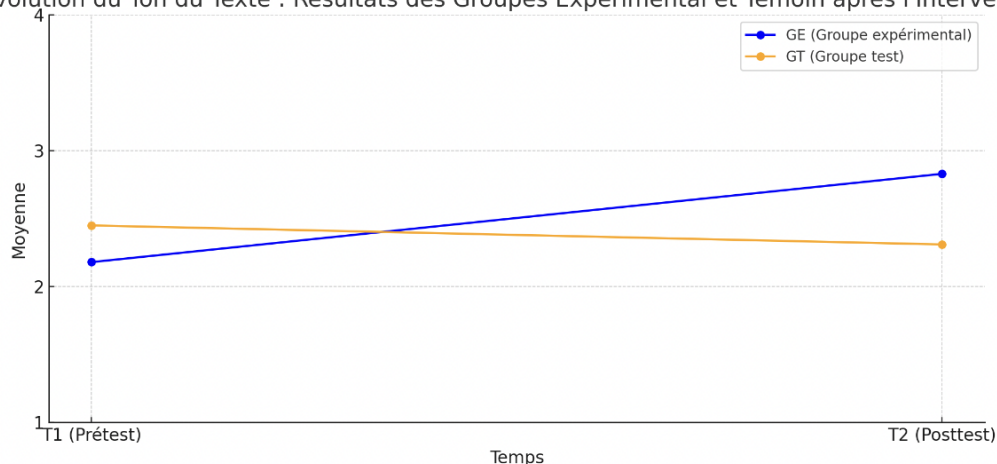


Figure 17 Évolution du ton du texte : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

Le graphique ci-dessus montre que la capacité des scripteurs à utiliser un vocabulaire spécifique à travers le ton de leur récit selon l'émotion qu'ils souhaitent faire passer aux lecteurs, a évolué positivement après l'intervention pour le groupe expérimental, contrairement au groupe témoin. En effet, la moyenne du GE progresse, de 2,18 à 2,83 tandis que la moyenne du groupe témoin, quant à elle, baisse un peu entre le prétest et le post test, passant de 2,45 à 2,31. Néanmoins, il est difficile d'expliquer les causes de cette diminution qui peut être causée par divers facteurs. De plus, les résultats du test T révèlent une différence significative pour le GE au posttest (Test-t T2 : $p = 0,01$) mais, également entre le prétest et le posttest (Test-t T2-T1 : $p = 0,00$), ce qui indique un réel changement au niveau de l'utilisation du Ton dans les récits.

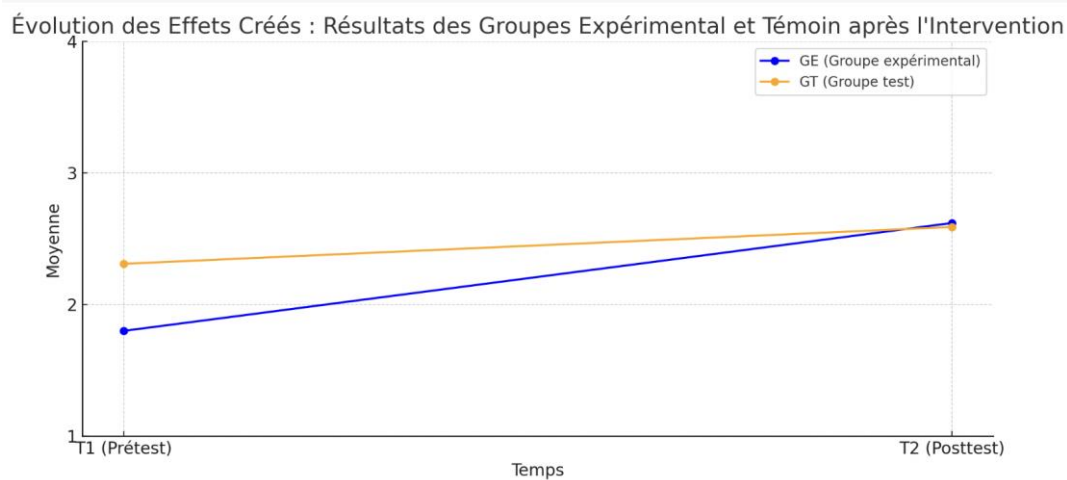


Figure 18 Évolution des effets créés : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

Le graphique ci-dessus montre une amélioration au niveau de la moyenne pour les deux groupes expérimental et témoin, entre le prétest et le posttest, mais cette progression est plus significative pour le GE qui passe de 1,80 à 2,62, tandis que le GT passe de 2,31 à 2,69. Les résultats des T-tests

Les analyses des sous-critères "Ton du Texte" et "Effets créés" ont montré des résultats confirment l'hypothèse que l'implantation des ateliers d'écriture a étoffé clairement la manière dont les scripteurs expriment leurs idées par l'emploi d'éléments stylistiques émotionnels et expressifs dans leurs récits.

5.2.4. Sous-critères 'Choix des Mots' : Analyse de l'Enchaînement des Idées et des Marqueurs de Relation

Il est composé de deux sous-critères essentiels : L'utilisation de mots de substitution favorisant un enchaînement cohérent des idées d'une phrase à l'autre assurant une transition fluide entre les idées ainsi que l'utilisation à bon escient et variés de marqueurs de relation dans les textes narratifs.

Tableau 13 Sous-critères pour le critère 'Choix des Mots' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1*	T-test T2*	T-test* Différence
EI	2,42 ± 0,56	2,45 ± 0,69	2,90 ± 0,73	2,69 ± 0,66	0,48 ± 0,72	0,24 ± 0,74	0,82	0,19	0,15
MR	1,98 ± 0,60	2,38 ± 0,78	2,50 ± 0,72	2,21 ± 0,86	0,52 ± 0,77	-0,17 ± 0,85	0,01	0,10	0,00

Seuil : $p < 0,05$

Légende des sous-critères : EI = Enchaînement des idées ; MR = Marqueurs de Relations

Concernant le premier sous-critère 'Enchaînement des idées', les résultats présentés dans le tableau ci-dessus ne montre pas d'impact significatif de l'intervention au niveau de ce sous-critère. Les moyennes du prétest (T1) des groupes expérimental et témoin étaient proche (2,42 et 2,45), et ne montraient pas de différence significative (Test-t T1 : $p = 0,82$). En outre, bien qu'au posttest (T2), les deux groupes présente une légère progression de l'utilisation de référents et de mots de substitution, favorisant un enchaînement cohérent des idées d'une phrase à l'autre, ces différences ne sont pas non plus significatives (Test-t T2 : $p = 0,82$). De plus, le calcul de la différence entre le prétest et le posttest (T2-T1) n'a également rien montré de marquant (Test-t de différence : $p = 0,15$).

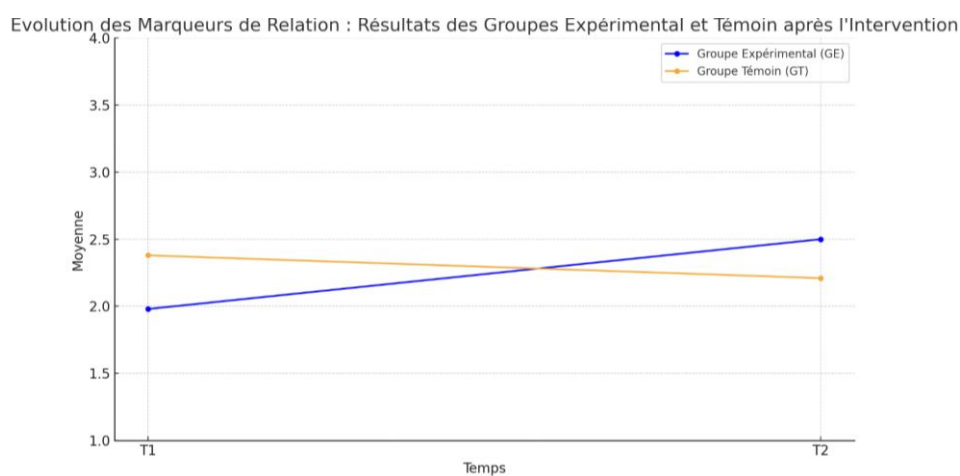


Figure 19 Évolution de l'utilisation des Marqueurs de Relation : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

La moyenne du GE progresse, de 1,98 à 2,50 tandis que la moyenne du groupe témoin diminue légèrement entre le prétest et le post test, passant de 2,38 à 2,21. De plus, une différence significative est aussi notable entre le GE et le GT au niveau de la moyenne des différences entre le prétest et le posttest (T-test différence : $p = 0,00$). Ces analyses indiquent donc un impact significatif sur l'emploi de marqueurs de relation permettant d'établir un lien entre deux idées, suite à l'implantation des ateliers sur le groupe expérimental.

Ces résultats indiquent un impact significatif de l'intervention sur l'usage des marqueurs de relation pour assurer une cohérence et un enchaînement fluide des idées. Ils indiquent également l'impact de l'intervention sur l'emploi de référents et de substituts.

5.2.5. Sous-critères 'Fluidité des Phrases' : Analyse

Tableau 14 Sous-critères du critère 'Fluidité des Phrases' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1 *	T-test T2 *	T-test Différence*
Lisibilité	0,73 ± 0,45	0,82 ± 0,39	0,88 ± 0,32	0,71 ± 0,46	0,15 ± 0,44	-0,11 ± 0,42	0,37	0,05	0,01
Construction de Phrases	2,38 ± 0,94	2,83 ± 0,66	2,88 ± 0,76	2,97 ± 0,78	0,50 ± 0,89	0,14 ± 0,69	0,02	0,64	0,06
Phrases Complexes	2,00 ± 0,88	2,45 ± 0,69	2,67 ± 0,80	2,62 ± 0,90	0,67 ± 0,80	0,17 ± 0,89	0,02	0,81	0,01
Variation des Phrases	0,60 ± 0,49	0,48 ± 0,51	0,72 ± 0,45	0,72 ± 0,45	0,12 ± 0,56	0,24 ± 0,69	0,30	0,94	0,36

*Seuil : $p < 0,05$

Les analyses détaillées révèlent que l'implantation des ateliers d'écriture a eu un effet positif sur la lisibilité. Le graphique représentant la lisibilité montre une amélioration significative dans le groupe expérimental après l'intervention (T2), avec une

augmentation moyenne de 0,15. En revanche, le groupe témoin montre une légère diminution. Le t-test de différence à 0,01 indique que ces changements sont statistiquement significatifs, suggérant un effet positif de l'intervention sur la lisibilité dans le groupe expérimental.

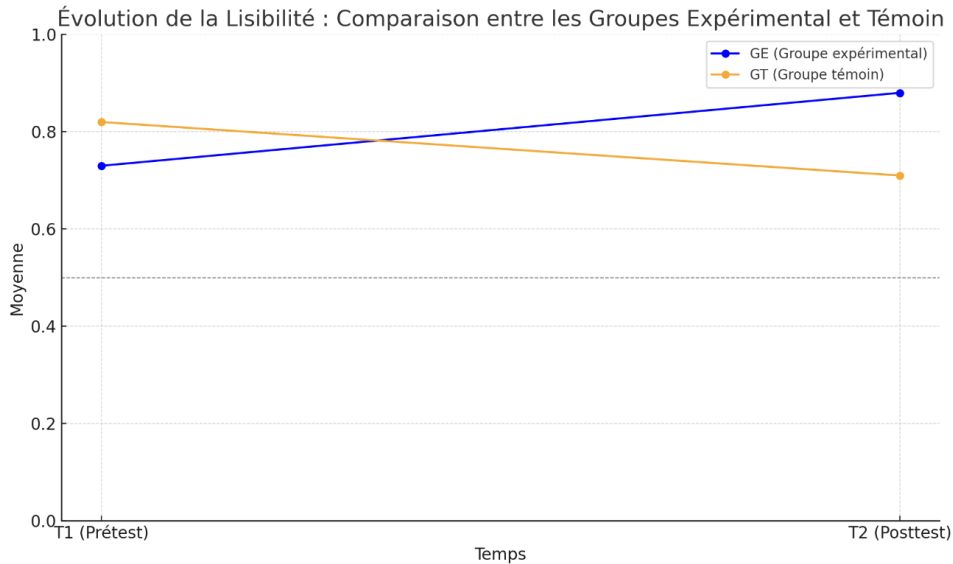


Figure 20 Évolution de la Lisibilité : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

Le graphique ci-dessous démontre une augmentation significative de l'utilisation de phrases complexes dans le groupe expérimental, avec une moyenne différée de 0,67. Le t-test de différence à 0,01 confirme que cette amélioration est statistiquement significative, ce qui témoigne de l'effet positif de l'intervention sur l'élaboration de phrases complexes dans le groupe expérimental. Le groupe témoin, montre quant à lui, une amélioration plus modeste.

Évolution de l'Utilisation de Phrases Complexes : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

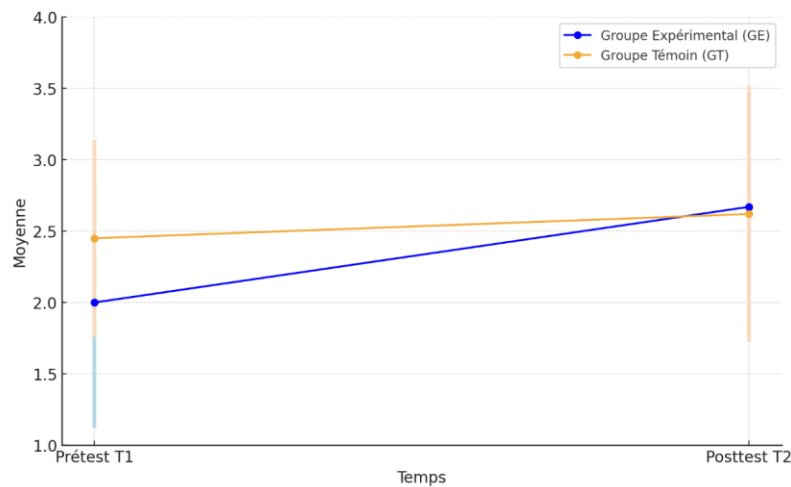


Figure 21 Évolution de l'utilisation de Phrases Complexes : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

Il semble donc que l'intervention ait eu un effet positif sur la capacité des élèves à être lu et compris dès la première lecture (lisibilité) et sur l'utilisation de phrases complexes dans les récits.

5.2.6. Sous-critères 'Techniques d'écriture' : Analyse

Tableau 15 Sous-critères du critère 'Techniques d'écriture' : Analyse comparative entre les Groupes Expérimental et Témoin aux temps Prétest T1 et Posttest T2

Sous-Critère	GE (T1)	GT (T1)	GE (T2)	GT (T2)	Moyenne Différence GE	Moyenne Différence GT	T-test T1 *	T-test T2 *	T-test Différence*
Tech Écriture 1	0,77 ± 0,43	0,86 ± 0,35	0,90 ± 0,30	0,79 ± 0,41	0,13 ± 0,47	-0,07 ± 0,53	0,30	0,17	0,07
Tech Écriture 2	0,47 ± 0,50	0,34 ± 0,48	0,32 ± 0,47	0,28 ± 0,45	-0,15 ± 0,73	-0,07 ± 0,65	0,28	0,70	0,61
Tech Écriture 4	0,25 ± 0,44	0,21 ± 0,41	0,82 ± 0,39	0,48 ± 0,51	0,57 ± 0,56	0,28 ± 0,53	0,66	0,00	0,02

Seuil : $p < 0,05$

Tech Écriture = Technique d'écriture

L'analyse détaillée des résultats des sous-critères pour le critère 'Techniques d'écriture' offre un soutien partiel de l'Hypothèse 6. En effet, seule la technique 4 'Donner Vie aux Personnages par le Dialogue, les Pensées' a indiqué une amélioration significative au sein

du groupe expérimental entre le prétest (T1) et le posttest (T2). (Test-t T2 = 0,00 ; Test-t de différence T2-T1 = 0,02).

Évolution de la Technique d'Écriture 'Donner vie aux personnages' : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

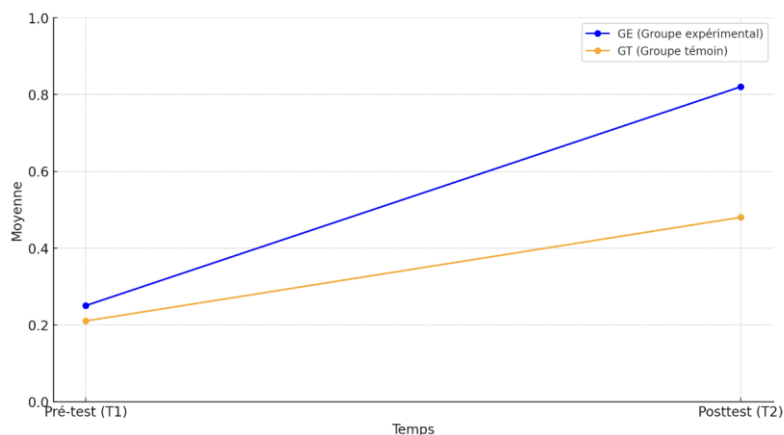


Figure 22 Évolution de 'Donner vie aux personnages par l'usage de dialogue et ou de pensées : Comparaison entre les Groupes Expérimental et Témoin

L'analyse détaillée des sous-critères a apporté une perspective enrichie sur les sept aspects étudiés, qui permettra une interprétation plus nuancée des résultats dans la section discussion.

6. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'étudier l'impact des ateliers d'écriture de Lucy Calkins sur le développement de compétences en écriture de récits chez les élèves de CM2.

D'après l'analyse méticuleuse des résultats, la mise en œuvre de la méthode semble indiquer un impact favorable et parfois significatif sur de nombreux aspects des compétences en écriture. Les résultats ont été analysés et interprétés en fonction du degré d'efficacité montré par l'intervention, allant d'un effet léger à hautement significatif. Cette classification a été basée sur des indicateurs tels que l'amélioration des moyennes, les écarts-types, et le t-test de différence, permettant une compréhension nuancée de l'impact de l'intervention. Ces résultats sont préliminaires et doivent donc être interprétés avec prudence.

L'intervention a eu un effet positif sur la clarté et la précision des **idées** dans les écrits narratifs du groupe expérimental (GE), ce qui soutient l'hypothèse H1. Deux sous-critères significatifs sur trois ont été relevés : le respect du genre narratif et la cohérence avec la clarté et la précision dans le déroulement de l'histoire.

L'organisation des histoires narratives a également été significativement améliorée dans le GE, ce qui confirme l'hypothèse H2. Trois sous-critères significatifs sur sept ont été notés en ce qui concerne la structuration des récits.

L'implantation des ateliers d'écriture a eu un impact notable sur la voix de l'auteur, soutenant ainsi l'hypothèse H3. Les deux-sous critères liés au ton du texte et aux effets créés sont significatifs.

Une amélioration nette au niveau de la diversification et de la précision du vocabulaire a été observée, en accord avec l'hypothèse H4. Un sous-critère significatif sur deux a été noté : l'utilisation de marqueurs de relation.

Par ailleurs, l'effet positif de l'intervention sur la lisibilité et l'utilisation de phrases complexes a été observée dans le GE, validant l'hypothèse H5. Deux sous-critères significatifs sur quatre ont été observés, dont la lisibilité et l'utilisation de phrases complexes.

Les résultats des hypothèses H1 à H5 peuvent être interprétés au regard du modèle de Hayes et Flower, qui met en avant l'importance de la non-linéarité de processus rédactionnel et le rôle majeure de la mémoire dans la mise en place de ce processus (Favart et Olive, 2005). Ils sont aussi en accord avec la littérature qui indique l'efficacité de l'enseignement explicite dans l'amélioration des compétences en écriture (Fayol, 2007 ; Hattie 2017 ; corroborant les principes de Calkins (2018) sur la pratique continue.

Les résultats de cette étude ont mis en évidence une amélioration positive dans plusieurs aspects de l'écriture, notamment la clarté des idées, la voix et de l'organisation du texte corroborent ceux de l'étude de Cicalese (2009), qui ont aussi noté une amélioration dans

ces catégories grâce à une approche basée sur le processus. Les conclusions de l'étude d'Al-Hroub et al. (2016) elles, sont en accords avec la progression notable au niveau de la clarté des idées, de l'organisation du récit mais aussi du choix des mots.

L'augmentation substantielle de la longueur des récits, en termes de nombre de mots, confirme l'influence significative de l'implantation des ateliers d'écriture, et confirme l'hypothèse H7.

Enfin, malgré une progression constatée dans le GE, l'effet reste limité comparé à d'autres critères, ne permettant pas de réellement soutenir l'hypothèse H6. Un seul sous-critère significatif sur trois a été relevé.

En somme, la mise en place des ateliers d'écriture de Lucy Calkins auprès des élèves de CM2 a révélé un impact bénéfique et souvent positif sur plusieurs facettes du développement des compétences en écriture narrative. Cela inclut des progrès dans la clarté des idées, l'organisation et le choix de mots. Les études de Graham (2019) et Hattie (2017) renforcent ces résultats, en soulignant les effets significatifs de l'enseignement explicite et de la rétroaction sur les compétences en écriture des élèves. Ces résultats appuient la plupart des hypothèses et apportent une réponse claire à la problématique sur l'effet global de l'intervention sur les compétences en écriture de récits des élèves de CM2.

7. Conclusion

Mon étude avait pour objectif l'évaluation de l'efficacité de la méthode des ateliers d'écriture "À grands pas vers les ateliers d'écriture narrative" (2020) de Lucy Calkins sur le développement des compétences en écriture chez des élèves de CM2. Sept critères ont été mesurés, à travers l'analyse de 178 textes (89 prétests et 89 posttests) répartis entre 60 élèves du groupe expérimental et 29 élèves du groupe témoin.

7.1. Les limitations

Cette étude n'est pas sans limitations. La généralisation des résultats à une population plus large peut être modérée par la taille de l'échantillon. De plus, la durée de l'intervention limitée à un seul atelier de cinq semaines contribue à une autre limite. Il est crucial de souligner que le développement des compétences rédactionnelles au d'ateliers prend du temps et repose sur les acquis des années antérieures ce qui limite l'observation des effets de la méthode à long terme.

De plus, les critères et sous-critères retenus pour mesurer les effets peuvent être sujets à des interprétations lors de l'évaluation des textes, Cela pose des questions sur la pertinence, la cohérence et l'uniformité de l'évaluation. La méthode de classification des effets peut aussi nécessiter une double validation ou des tests statistiques plus poussés.

La complexité de la mise en place des ateliers d'écriture est une autre limitation. En accord avec les travaux de Graham et Perrin (2007) ainsi qu'Hattie (2017), la formation des professeurs mériterait une attention particulière. Les enseignants participants à l'expérimentation auraient bénéficié d'une modélisation de la pratique de l'atelier et l'observation d'enseignants experts. Le besoin de développement professionnel est un des éléments clés dans la littérature pour améliorer les compétences en écriture des élèves. Hattie a mis en évidence l'efficacité de la rétroaction et de l'enseignement explicite. Ces pratiques pourraient donc aussi être intégrés dans la formation.

Le choix du sujet d'écriture a également eu une influence sur la motivation des élèves. Certains ont éprouvé des difficultés à trouver le sujet de leurs histoires, tandis que d'autres ne souhaitaient pas partager d'évènements personnels, bien que Lucy Calkins (2018), souligne que l'écriture d'histoires personnelles permet une expression plus facile.

Enfin, une autre limitation est en lien avec la méthodologie choisie. Elle ne permet pas de prouver quel élément du dispositif testé provoque un effet, puisque le dispositif a été testé dans sa globalité.

En conclusion, les résultats semblent suggérer que les stratégies et outils utilisés dans les ateliers d'écriture ont permis aux élèves de développer leurs compétences en écriture dans plusieurs domaines, révélant des effets variés. Plusieurs hypothèses formulées ont été confirmées, même si certaines questions demeurent ouvertes. Cette expérimentation pourrait contribuer à la compréhension de l'efficacité des ateliers d'écriture dans le contexte spécifique d'élèves de CM2. Néanmoins, ces limitations rappellent la nécessité d'une prudente interprétation des résultats et l'importance d'avoir recours à des recherches supplémentaires pour confirmer ces tendances.

7.2. Les futures directions

L'expérimentation menée dans cette étude ouvre la voie à plusieurs directions futures dans le domaine de l'écriture suggérées avec l'humilité de reconnaître que cette étude n'est qu'un début dans l'exploration de l'efficacité des ateliers d'écriture dans le contexte spécifique des élèves de CM2.

Premièrement, une recherche qualitative sur l'engagement actif des élèves pourrait enrichir la compréhension de l'efficacité de la méthode. Des questionnaires et des observations d'élèves à plusieurs temps de l'atelier pourraient aussi être utilisés pour examiner la dynamique de la méthode et conduire à un éclairage supplémentaire.

Deuxièmement, l'utilisation d'une grille d'appréciation des textes narratifs d'État comme dans l'étude de Cicalese (2009), permettrait d'assurer une uniformité et cohérence dans l'évaluation. Cette uniformité permettrait une évaluation plus pertinente des critères et des sous-critères mais aussi une comparaison avec les résultats des élèves du même niveau aux évaluations provinciales.

Aussi, une analyse comparée avec d'autres méthodes d'enseignement de l'écriture pourrait apporter un éclairage supplémentaire sur la spécificité et l'efficacité de la méthode testée.

Une autre limitation de cette étude serait le manque de prise en compte spécifique de l'enseignement de l'écriture en langue seconde (L2). En effet, il serait intéressant et pertinent au vu du contexte et des besoins des élèves plurilingues, de considérer comment les méthodes d'enseignement de l'écriture répondent à ces besoins ou comment elles peuvent être adaptées.

Enfin, une exploration plus en profondeur de certains éléments essentiels du processus rédactionnel selon le modèle de Hayes et Flower (1980), tels que la rétroaction, la planification ou encore la révision, pourrait faciliter l'identification des phénomènes précis qui contribuent aux effets observés. Cela pourrait inclure des études qualitatives où les enseignants observeraient les élèves à chacune des trois étapes, analysant comment ils utilisent les diverses stratégies cognitives.

Cette étude offre un premier éclairage sur l'application des ateliers d'écriture de Lucy Calkins chez des élèves de CM2 dans un contexte spécifique, bien qu'elle comporte certaines limitations. Les résultats mettent également en évidence la complexité de l'enseignement de l'écriture et la nécessité d'une exploration continue pour identifier les méthodes les plus efficaces.

Bibliographie

Accueil. (s. d.). Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

Al-Hroub, A., Shami, G., & Evans, M. (2016). The impact of the 'Writers' Workshop' approach on the L2 English writing of upper-primary students in Lebanon. *Language Learning Journal*, 47(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1249394>

Bautier, E. (2008, 12-15 novembre.). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ? Dans *IUFM de Poitou Charentes*. De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, France. <https://inspe.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/513/2020/05/BautierCONF.pdf>

- Bernardin, J., Cèbe, S., Rayou, P. (2019, 28 février) *Enseigner plus explicitement : Pour quoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Où ?* (s. d.). Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. Consulté le 18 décembre 2022 sur <https://bit.ly/3Q5iBJz>
- Beucher, C. (2010). Quels étayages à l'écriture de récits ? *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 123-132. https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/claude_beucher.pdf
- Bissonnette, S., Richard, M. (s.d.). *L'enseignement explicite*. Récupéré de <http://bit.ly/3CgDYSL> (Consulté le 23 décembre 2022)
- Bissonnette, S. & Richard, M. (s. d.). Les trois phases du processus d'apprentissage. *formapex.com*. Consulté le 22 décembre 2022, à l'adresse <https://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2005a>
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Calkins, L.M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Calkins, L., & FirstHand. (2013). *Units of study in opinion, Information, and Narrative writing : A Common Core Workshop Curriculum*.
- Calkins, L., Marron, A., Clements, K., Hohne, K. B., Cruz, M. C., & Ehrenworth, M. (2015). *Units of study for teaching reading : Grade 5*.
- Calkins, & Ehrenworth, M. (2016). Growing Extraordinary Writers: Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. *The Reading Teacher*, 70(1), 7–18. <https://doi.org/10.1002/trtr.1499>
- Calkins, L., Kallemeyn, A., & Bernier-Ouellette, D. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2013)
- Calkins, L., Ochs, M., & Luick, A. (2019). *À grands pas vers l'écriture de textes narratifs – 8 à 12 ans – Mise à niveau* (Y. Nadon & D. Bernier-Ouellette, Trans.). Chenelière Éducation. (Original work published 2017)

Canada. *Ministère de l'Éducation de l'Ontario*. (2006). Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année Français, *publication révisée en 2006*.

<https://www.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementary/language18currb.pdf>

Cèbe, S., Bernardin, J., & Rayou, P. (2016). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Centre Alain Savary. (s. d.). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. [En ligne] Disponible sur : <http://bit.ly/3WRUDnq> [Consulté le 11 novembre 2022].

Cicalese, J. (2009). *The implications of writers' workshop in fifth grade. The Corinthian*: Vol. 10, Article 3. Disponible sur : <https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol10/iss1/3>

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/crire-et-rediger/>

Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF), & ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MÉDPE). (2014). *Normes de rendement en écriture fin de la 4^e année (mise à jour septembre 2014) : Français langue première au Canada atlantique* [PDF]. Directrice du projet : Marie-Louise Greene. https://inclusion.nbed.nb.ca/Pdf/Normes_rendement_ecriture_4e.pdf

Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*. <https://doi.org/10.1051/cmlf08095>

Crinon, J. & Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de linguistique appliquée*, XV (2), 85–99. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0085>

Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? Conférence de consensus du CNESCO : « Apprendre à écrire et à rédiger ». Paris, 14-15 mars 2018. In *conférence de consensus. Apprendre à écrire et à rédiger. Notes des experts* (p.114-127). En ligne http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_-notes_experts.pdf

- Culham, R. (2005). *Six plus one traits of writing*. Teaching Resources.
- DEPP [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance]. (2016). Cedre 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. *Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse*. Consulté le 5 décembre 2022, à l'adresse <http://bit.ly/3Ctz7gO>
- Doquet-Lacoste, Lumbroso, O., & Tauveron, C. (2009). Présentation. *Repères (École normale supérieure de Lyon. Institut français de l'éducation)*, 5–8. <https://doi.org/10.4000/reperes.319>
- Favart, M. & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), 273–285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- Fayol, M. (janvier 2007). *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* [Conférence]. Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, Lieu. http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download
- Flower, & Hayes, J. R. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), 449–461. <https://doi.org/10.2307/375768>
- Français primaire - évaluation*. (s. d.). https://sites.google.com/cslaval.qc.ca/francaisprimairecsdl/%C3%A9crire/2e-cycle/%C3%A9valuation#h.p_VIURtQBtKT66
- France. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Annexe 2. Programme pour le cycle 3, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2016. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. <https://bit.ly/3ilh59J>
- France. Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Annexe 2. Cycle de consolidation (cycle 3), en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018. Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018. <http://bit.ly/3Cm53E3>
- Garcia-Debanc. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23–49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Gouvernement du Manitoba. (2004). *Outils pour l'évaluation des récits des élèves* [PDF]. Récupéré de

https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/outils_eval/4e_f11/janvier_2004/docs/outils_eval_recits.pdf

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A Meta-analysis of writing instruction for adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Graham, S., et Perin, D. (2007b). *Writing next* : Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. New York : Alliance for Excellent Education.ham 2009

Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821125>

Halté, J-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, 115(1), 15–28.

<https://doi.org/10.3406/prati.2002.1965>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage Visible Pour les Enseignants : Connaître Son Impact Pour Maximiser le Rendement des élèves*.

Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf>

Lamarre, N. & Cavanagh, M. (2013). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160. <https://doi.org/10.7202/1016752ar>

Larousse. (S. d.). Écriture. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 30 décembre 2022 sur <https://bit.ly/3Cf01co>

l_écriture_correction_Grille_cycle 3.pdf.pdf. (s. d.). Google Docs.

https://drive.google.com/file/d/1g8zC3V2442im8c13XVc1h9o0YfD_ZJxy/view

Marin, B. (2005). *Piolat (Annie) [Dir.] – Écriture : Approches en Sciences cognitives*. Dans : *Revue française de pédagogie*, volume 150(1), pp. 155–157. Persée.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3236

- Marion, C., Laferrière, T. & Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs : quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants ? *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 52-72. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 30(3), repéré le 20 décembre 2022 à <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique.pdf>
- Plane. (2006). Médium d'écriture et écriture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 153(2), 33–40. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0033>
- Plane, S. (2014, novembre). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4 : Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. <https://www.education.gouv.fr/>. Consulté le 14 janvier 2023, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69. <http://www.3evoie.org/telechargementpublic/usa/rosenshine1986c.pdf>
- Rosenshine, B. (2010). Principles of Instruction. Educational Practices Series-21. Dans UNESCO International Bureau of Education (Éd.), <http://www.ibe.unesco.org> (N° ED540761). Consulté le 10 décembre 2022, à l'adresse http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21.pdf
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction, research-based strategies that all teachers should know*. *American educator*. 36 (1) p.12-39, Récupéré de <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Sánchez, L. F., & López Pinzón, M. M. (2019). The Effect of the Process-Based Approach on the Writing Skills of Bilingual Elementary Students. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.5294/lacil.2019.12.1.4>
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 11. L'écriture. Dans : Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (Dir), *Didactique du français langue première* (pp. 261-281). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01.0261>

The Teachers College Reading and Writing Project [TCRWP]. (s. d.). *Teachers College Reading and Writing Project*. The Reading and Writing Project. Consulté le 2 janvier 2023, à l'adresse <https://readingandwritingproject.org/>

Université TELUQ (Éd.). (2022, 11 juin). Modelage — Wiki-TEDia. *Wiki.teluq.ca*. Consulté le 6 décembre 2022, à l'adresse <https://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/Modelage>

Vanasse, G.-G. (2001). L'atelier d'écriture pour apprendre. *Québec français*, (124), 56–58.

Vanasse, G.-G. & Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica* (Madrid, Spain), 16(16), 235–250.

Annexes

Grilles d'évaluation du prétest et du posttest

Tableau 1 :

T1 = Pré-test T2 = Post-test Tableaux à compléter en suivant le codage

TABLEAU 1					
Indicateurs	Phrases	Type de texte	Respect de l'intention d'écriture	Lisibilité	Dialogue - Paroles
	Nombre de phrases	- Tient compte des caractéristiques d'un texte narratif en racontant une histoire qui peut être réelle ou imaginaire dans laquelle les actions se succèdent. - Le texte narratif est généralement divisé en 3 parties : introduction, développement et conclusion OU en 5 parties	Contrainte imposée: écrire une histoire personnelle qui raconte un événement ou un problème important	- Capacité à être lu facilement dès sa première lecture - Capacité à être compris facilement dès sa première lecture	Donner vie aux personnages en les faisant parler
Code + Description	X phrases	1 : oui 0 : non	1 : oui 0 : non	1 : Texte lisible 0 : Texte peu ou pas lisible	1: oui 0: non

Critères du tableau 1 :

Longueur : *Nombre de mots*

X

mots

Type de texte : *Tient compte des caractéristiques d'un **texte narratif** en racontant une histoire qui peut être réelle ou imaginaire dans laquelle les actions se succèdent. Le texte narratif est généralement divisé en **3 parties** : introduction, développement et conclusion **OU** en **5 parties***

1 : oui

0 : non

Respect de l'intention d'écriture : Écrire une *histoire personnelle racontant un événement ou un problème important*

1 : oui

0 : non

Lisibilité : Capacité à être **lu** facilement dès sa première lecture et à être **compris** facilement dès sa première lecture

1 : Texte lisible

0 : Texte peu ou pas lisible

Technique d'écriture 4 : L'auteur a donné vie aux personnages en les faisant parler. Pour ce faire, il a utilisé des paroles, des dialogues et/ou des pensées.

1 : oui

0 : non

Tableau

2

:

TABLEAU 2						
Indicateurs	Cohérence	Enchaînement des idées	Construction de phrases	Phrases complexes	Ton du texte	Effets créés
	<p>Déroulement de l'histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - clair - précis - enrichi par de nombreux détails pertinents - pas d'éléments superflus ou inutiles 	<p>Utilisation adéquate et variée de référents, pronoms et synonymes pour une progression fluide des idées d'une phrase à l'autre</p>	<p>Simple et complexes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordre des mots, - Présence des mots essentiels au sens de la phrase, - Phrase complète. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordonnées reliées avec une conjonction de coordination ou un adverbe de liaison - Juxtaposées liées avec un signe de ponctuation : une virgule, un point-virgule ou deux points. - Subordonnées liées avec pronom relatif ou conjonction de subordination 	<p>Mots qui rendent le texte:</p> <p>amusant, dramatique, triste, effrayant, mystérieux, intrigant, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mots qui évoquent les émotions, qui font appel aux 5 sens - Jeux de mots, comparaisons, synonymes, expressions imagées, onomatopées
Code + Descriptif	<p>4 : Déroulement de l'histoire clair et précis enrichi par de nombreux détails pertinents</p> <p>3 : Déroulement clair de l'histoire, détails pertinents limités, présence possible d'éléments superflus</p> <p>2 : Déroulement de l'histoire difficile à suivre en raison de l'absence de détails pertinents ou de la présence d'éléments superflus</p> <p>1 : L'histoire est incompréhensible</p>	<p>4 : Usage diversifié et adéquat de référents, enrichissant le texte et assurant une transition fluide entre les idées</p> <p>3 : Usage correct de référents, contribuant à l'enchaînement cohérent des idées; quelques maladresses qui ne nuisent pas à la compréhension générale</p> <p>2 : Utilisation basique de référents, avec quelques maladresses qui ne nuisent pas à la compréhension générale</p> <p>1 : Usage inadéquat ou absence de référents, entravant la fluidité et la cohérence des idées</p>	<p>4 : En général, les phrases sont variées, bien construites; il peut y avoir quelques lacunes</p> <p>3 : Certaines phrases sont mal construites ou trop longues mais on peut comprendre le sens de ces phrases</p> <p>2 : Plusieurs phrases sont mal construites ou trop longues, on a des difficultés à comprendre le sens de plusieurs phrases</p> <p>1 : Majorité des phrases mal construites ou incomplètes, il est souvent impossible d'en comprendre le sens</p>	<p>4 : Des phrases complexes variées complètes et structurées, message clair et facile à comprendre</p> <p>3 : Des phrases complexes (juxtaposées, coordonnées y compris subordonnées) généralement structurées, les erreurs n'entravent pas la compréhension</p> <p>2 : Quelques phrases juxtaposées ou coordonnées complètes et structurées (conjonctions de coordination: et, ou, car, mais)</p> <p>1 : Absence de phrases complexes ou majorité des phrases mal structurées</p>	<p>4 : Utilisation efficace d'éléments expressifs ou émotionnels, rendant le texte touchant.</p> <p>3 : Usage d'éléments expressifs ou émotionnels suscitant des réactions.</p> <p>2 : Présence limitée d'éléments expressifs ou émotionnels.</p> <p>1 : Absence d'éléments de langage expressifs ou émotionnels.</p>	<p>4 : Des effets ont été créés</p> <p>3 : Des tentatives pour créer des effets dont certaines réussies</p> <p>2 : Les tentatives pour créer des effets ne sont pas réussies</p> <p>1 : Il n'y a pas de tentative pour créer des effets</p>

Critères du tableau 2 :

Cohérence : *Déroulement de l'histoire clair, précis, enrichi par de nombreux détails pertinents et sans éléments superflus ou inutiles*

4 : Déroulement de l'histoire clair et précis enrichi par de nombreux détails pertinents

3 : Déroulement clair de l'histoire, détails pertinents limités, présence possible d'éléments superflus

2 : Déroulement de l'histoire difficile à suivre en raison de l'absence de détails pertinents ou de la présence d'éléments superflus

1 : L'histoire est incompréhensible ou ce n'est pas un récit

Enchaînement des idées : *Variété et adéquation de référents / mots de substitution tels que les pronoms, les adjectifs possessifs et démonstratifs, les synonymes pour un enchaînement fluide des idées d'une phrase à l'autre*

4 : Usage diversifié et adéquat de référents, enrichissant le texte et assurant une transition fluide entre les idées

3 : Usage correct de référents, contribuant à l'enchaînement cohérent des idées ; quelques maladresses qui ne nuisent pas à la compréhension générale

2 : Utilisation basique de référents, avec quelques maladresses qui ne nuisent pas à la compréhension générale

1 : Usage inadéquat ou absence de référents, entravant la fluidité et la cohérence des idées

Construction de phrases simples et complexes : *Ordre des mots, présence des mots essentiels au sens de la phrase, phrase complète.*

4 : En général, les phrases sont variées, bien construites ; il peut y avoir quelques lacunes

3 : Certaines phrases sont mal construites ou trop longues mais on peut comprendre le sens de ces phrases

2 : Plusieurs phrases sont mal construites ou trop longues, on a des difficultés à comprendre le sens de plusieurs phrases

1 : Majorité des phrases mal construites ou incomplètes, il est souvent impossible d'en comprendre le sens

Phrases complexes : *Coordonnées reliées avec une conjonction de coordination ou un adverbe de liaison ; Juxtaposées liées avec un signe de ponctuation : une virgule, un point-virgule ou deux points ; Subordonnées liées avec pronom relatif ou conjonction de subordination*

4 : Des phrases complexes variées complètes et structurées, message clair et facile à comprendre

3 : Des phrases complexes (*juxtaposées, coordonnées y compris subordonnées*) généralement structurées, les erreurs n'entravent pas la compréhension

2 : Quelques phrases juxtaposées ou coordonnées complètes et structurées (*conjonctions de coordination : et, ou, car, mais*)

1 : Absence de phrases complexes ou majorité des phrases mal structurées

Ton du texte : *mots qui rendent le texte amusant, joyeux, dramatique, triste, effrayant, mystérieux, intrigant, etc.*

4 : Utilisation efficace d'éléments expressifs ou émotionnels, rendant le texte touchant.

3 : Usage d'éléments expressifs ou émotionnels suscitant des réactions.

2 : Présence limitée d'éléments expressifs ou émotionnels.

1 : Absence d'éléments de langage expressifs ou émotionnels.

Effets créés : *mots qui évoquent les émotions, qui font appel aux 5 sens, Jeux de mots, comparaisons, synonymes, expressions imagées, onomatopées*

4 : Des effets ont été créés

3 : Des tentatives pour créer des effets dont certaines réussies

2 : Les tentatives pour créer des effets ne sont pas réussies

1 : Il n'y a pas de tentative pour créer des effets

Tableau 3

TABLEAU 3					
Indicateurs	Paragraphe	Organisateurs textuels de TEMPS	Marqueurs de RELATION	Introduction	Conclusion
	Structuration du récit en paragraphes. Présence minimum de 3 paragraphes relatifs à l'introduction, au développement et à la conclusion.	Pour structurer le récit en établissant des liens entre les différentes parties ou paragraphes du texte pour situer les actions les unes par rapport aux autres : puis, soudain, le lendemain, pendant ce temps, à ce moment-là, la veille, deux heures plus tôt, plus tôt ce matin, dix minutes plus tard, etc.	Pour établir un lien entre deux idées / des groupes de mots à l'intérieur d'une même phrase ou entre des phrases. - cause, addition - opposition, conséquence - succession et temps - comparaison - concession, condition et finalité	- Raconte ce qui se passe et l'endroit où cela se déroule - Présente les personnages - Donne des indices / Prépare les conditions menant au problème ou à l'événement et au développement de l'histoire	- Inclut le dénouement et la situation finale. - Résume les événements ou les conséquences, exprime un sentiment ou un jugement, indique une ouverture sur le futur
Code + Description	1 : oui 0 : non	4 : Usage élaboré et varié d'indicateurs de temps, y compris ceux indiquant des événements simultanés et non linéaires (<i>Quelques instants plus tard, pendant ce temps, à ce moment, plus tôt, depuis, jusqu'à, tout à coup, lorsque, soudainement, tandis que</i>) 3 : Usage varié d'indicateurs de temps pour montrer une progression plus précise du temps. (<i>Il y a quelques minutes / heures / jours, jusqu'à ce que, bientôt, soudain, le lendemain, la veille</i>) 2 : Usage d'indicateurs de temps simples et répétitifs pour situer les actions. (<i>Aujourd'hui, hier, au début, demain, puis, après, ensuite, maintenant, avant, enfin, plus tard, le matin, l'après-midi, le soir, quand</i>) 1 : Absence d'indicateurs de temps pour situer les actions	4 : Usage approprié de connecteurs variés y compris ceux indiquant concession, condition, et finalité (<i>bien que, malgré / si, à condition que, à moins que / pour que, afin que / comme / c'est pourquoi</i>) 3 : Usage approprié de connecteurs variés montrant opposition, conséquence, but (<i>mais, cependant, pourtant / donc, par conséquent, alors / pour</i>), addition, cause, succession, temps 2 : Usage approprié mais répétitif de connecteurs principalement d'addition, de cause (<i>et, aussi / parce que, car</i>), de succession (<i>d'abord, puis, enfin, finalement</i>) et de temps (<i>quand, après</i>) 1 : Usage incorrect des connecteurs ou répétitif et prédominant de connecteurs simples d'addition (<i>et</i>), de cause (<i>parce que, car</i>) et de succession (<i>puis</i>)	4 : Intro qui présente tous les éléments 3 : Intro qui présente 2 des 3 éléments 2 : Intro qui présente 1 des 3 éléments 1 : Absence d'introduction	4 : Conclusion claire, bien développée et convaincante. 3 : Conclusion identifiable mais qui pourrait être plus développée. 2 : Conclusion présente mais sous-développée. 1 : Conclusion ambiguë ou manquante.

Critères du tableau 3 :

Paragraphe - Structuration du récit en paragraphes. Présence minimum de 3 paragraphes relatifs à l'introduction, au développement et à la conclusion.

1 : oui

0

:

non

Organisateurs textuels de TEMPS pour structurer le récit en établissant des liens entre les différentes parties ou paragraphes du texte pour situer les actions les unes par rapport aux autres.

4 : Usage élaboré et varié d'indicateurs de temps, y compris ceux indiquant des événements simultanés et non linéaires (*Quelques instants plus tard, pendant ce temps, à ce moment, plus tôt, depuis, jusqu'à, tout à coup, lorsque, soudainement, tandis que*)

3 : Usage varié d'indicateurs de temps pour montrer une progression plus précise du temps. (*Il y a quelques minutes / heures / jours, jusqu'à ce que, bientôt, soudain, le lendemain, la veille*)

2 : Usage d'indicateurs de temps simples et répétitifs pour situer les actions. (*Aujourd'hui, hier, au début, demain, puis, après, ensuite, maintenant, avant, enfin, plus tard, le matin, l'après-midi, le soir, quand*)

1 : Absence d'indicateurs de temps pour situer les actions

Marqueurs de RELATION : pour établir un lien entre deux idées / des groupes de mots à l'intérieur d'une même phrase ou entre des phrases.

4 : Usage approprié de connecteurs variés y compris ceux indiquant concession, condition, et finalité (*bien que, malgré / si, à condition que, à moins que / pour que, afin que / comme / c'est pourquoi*)

3 : Usage approprié de connecteurs variés montrant opposition, conséquence, but (*mais, cependant, pourtant / donc, par conséquent, alors / pour*), addition, cause, succession, temps

2 : Usage approprié mais répétitif de connecteurs principalement d'addition, de cause (*et, aussi / parce que, car*), de succession (*d'abord, puis, enfin, finalement*) et de temps (*quand, après*)

1 : Usage incorrect des connecteurs ou répétitif et prédominant de connecteurs simples d'addition (*et*), de cause (*parce que, car*) et de succession (*puis*)

Introduction : elle raconte ce qui se passe et l'endroit où cela se déroule, Présente les personnages et donne des indices / Prépare les conditions menant au problème ou à l'événement **et** au développement de l'histoire.

4 : Intro qui présente tous les éléments

3 : Intro qui présente 2 des 3 éléments

2 : Intro qui présente 1 des 3 éléments

1 : Absence d'introduction ou qui ne correspond pas à l'histoire

Conclusion incluant le dénouement et la situation finale - elle résume les événements ou les conséquences, exprime un sentiment ou un jugement, indique une ouverture sur le futur

4 : Conclusion claire, bien développée et convaincante

3 : Conclusion identifiable mais qui pourrait être plus développée

2 : Conclusion présente mais sous-développée

1 : Conclusion ambiguë ou manquante

Tableau 4 :

TABLEAU 4					
Indicateurs	Présence des 5 parties du récit: (Cohérence 2) - situation initiale (personnages, cadre spatial et cadre temporel) - élément déclencheur - un développement - un dénouement - une situation finale	Enchaînement logique des actions Actions : structure et transition	Technique d'écriture 1 L'auteur a étoffé les personnages, l'environnement et l'intrigue à travers toute son histoire, particulièrement au cœur de son histoire. Pour ce faire, il a utilisé un mélange de descriptions, d'actions, de dialogues et de pensées	Technique d'écriture 2 L'auteur a inclus des détails précis et parfois sensoriels, en plus d'utiliser un langage figuratif (comparaisons, métaphores, personnifications) pour donner vie à son histoire	Technique d'écriture 3 L'auteur a varié ses phrases pour établir le ton et le rythme de son récit.
Code + Description	4 : Les 5 parties du récit sont présentes et 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents 3 : 4 parties du récit sont présentes et 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents 2 : 3 parties du récit sont présentes (<i>introduction, développement et conclusion</i>) et 1 ou 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents 1 : 1 à 2 parties du récit sont présente	4 : Enchaînement logique et fluide des actions, structure claire, transitions bien gérées 3 : Actions globalement logiques, quelques incohérences mineures, structure compréhensible avec transitions acceptables 2 : Actions disjointes, manque de continuité logique, transitions maladroites 1 : Actions incohérentes, désorganisées, difficile à suivre, transitions confuses ou absentes	1 : oui 0 : non	1 : oui 0 : non	1 : oui 0 : non

Critères du tableau 4 :

Technique d'écriture 1 : L'auteur a étoffé les personnages, l'environnement et l'intrigue à travers toute son histoire, particulièrement au cœur de son histoire. Pour ce faire, il a utilisé un mélange de descriptions, d'actions, de dialogues et de pensées.

1 : Oui

0 : Non

Technique d'écriture 2 : L'auteur a inclus des détails précis et parfois sensoriels, en plus d'utiliser un langage figuratif (comparaisons, métaphores, personnifications) pour donner vie à son histoire

1 : Oui

0 : Non

Technique d'écriture 3 : L'auteur a varié ses phrases pour établir le ton et le rythme de son récit.

1 : Oui

0 : Non

L'enchaînement logiques des idées : *Actions (structure et transition)*

4 : **Excellente cohérence** - Les idées sont enchaînées de manière logique et fluide, avec une structure claire et des transitions bien gérées. Les actions s'enchaînent naturellement et le lecteur peut facilement suivre le fil du récit.

3 : **Bonne cohérence** - Les idées sont globalement logiques, avec quelques incohérences mineures. La structure du texte est compréhensible et les transitions entre les idées sont acceptables, bien que certaines pourraient être améliorées pour assurer une meilleure fluidité.

2 : **Cohérence limitée** - Les idées sont disjointes et il y a un manque de continuité logique. Le lecteur peut avoir du mal à suivre la progression du récit en raison de transitions maladroites ou d'un manque de connexion entre les idées.

1 : **Cohérence insuffisante** - Les idées sont incohérentes, désorganisées et difficiles à suivre. Les transitions entre les idées sont confuses ou absentes, ce qui rend la compréhension du texte problématique.

Présence des 5 parties du récit : une situation initiale (personnages, cadre spatial et cadre temporel), un élément déclencheur ou perturbateur, un développement, un dénouement et une situation finale

4 : Les **5 parties** du récit sont présentes et 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents

3 : **4 parties** du récit sont présentes et 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents

2 : **3 parties** du récit sont présentes (*introduction, développement et conclusion*) et 1 ou 2 des trois éléments de la situation initiale sont présents

1 : **1 à 2 parties** du récit sont présentes

Données des Textes 1 et 2 - Groupes Expérimental (GE) et Témoin (GT)

GE = Élèves 1 à 65 - Suppression des élèves 4, 7, 13, 27 et 58 : Absence et écriture illisible pour le 13.

GT = Élèves 66 à 99 - Suppression des élèves 67, 74 85, 90, 97, 100, 101, 102, 103 et 104 : 4 Absents au pré-test et 5 absents au post-test.
T1 = Prétest T2 = Posttest

GROUPES	1. IDÉES								2. ORGANISATION											
	Texte narratif T1	Texte narratif T2	Intention écriture T1	Intention écriture T2	Développement histoire T1	Développement histoire T2	5 parties du récit T1	5 parties du récit T2	paragraphe s_T1	paragraphe s_T2	Organisation textes Temps_T1	Organisation textes Temps_T2	Enchaînement logique des actions_T1	Enchaînement logique des actions_T2	Titre_T1	Titre_T2	Intro_T1	Intro_T2	Conclusion_T1	Conclusion_T2
GE	1	1	1	1	3	4	3	4	0	0	3	3	3	3	0	1	3	4	3	3
GE	1	1	1	1	3	3	3	4	0	0	3	3	3	3	0	1	2	4	2	3
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	1	0	3	2	3	4	1	1	4	4	4	3
GE	1	1	1	1	4	4	3	4	0	1	4	3	4	3	0	0	3	4	3	3
GE	1	1	1	1	4	4	3	4	0	1	2	3	4	3	0	1	4	3	4	4
GE	1	1	1	1	3	3	3	4	0	0	2	3	3	3	0	1	3	3	2	3
GE	1	1	1	1	3	2	3	4	0	1	2	3	3	3	0	1	2	2	2	2
GE	1	1	1	0	1	4	1	4	0	1	3	4	3	4	1	0	2	3	3	3
GE	1	1	1	1	3	3	4	4	1	0	2	3	3	3	0	1	2	4	2	3
GE	1	1	1	1	1	4	4	4	0	0	2	3	3	3	1	0	2	2	2	2
GE	1	1	1	1	2	3	3	4	0	0	2	2	3	2	0	1	2	3	2	2
GE	1	1	1	1	3	3	4	4	0	1	2	3	4	3	1	1	3	3	4	3
GE	1	1	1	1	3	3	4	4	0	0	2	3	3	2	0	0	3	3	4	3
GE	1	1	0	1	2	4	4	4	1	0	1	3	3	3	1	1	3	4	2	3
GE	1	1	1	1	3	4	3	4	0	0	3	3	3	3	0	1	3	3	3	3
GE	1	1	1	1	3	4	3	4	0	1	3	4	3	3	0	0	3	4	2	3
GE	1	1	1	0	3	3	3	4	0	1	2	3	3	3	0	0	2	3	2	3
GE	1	1	1	1	3	3	4	4	0	0	2	4	3	3	1	0	3	3	4	4
GE	0	1	1	1	3	3	3	4	0	1	2	2	4	2	1	1	3	3	1	2
GE	1	1	1	1	2	2	2	3	0	1	3	2	2	3	0	1	4	3	3	1
GE	1	1	0	1	3	4	1	3	0	1	2	3	4	3	1	1	2	3	1	1
GE	1	1	1	1	3	4	2	2	1	1	3	2	3	2	1	1	3	3	3	3
GE	1	1	1	1	3	3	3	2	0	1	1	2	4	2	1	1	2	3	3	3
GE	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	3	3	1	1	4	4	3	3
GE	1	1	1	1	3	4	3	3	1	1	2	3	2	4	1	1	4	4	3	3
GE	0	1	1	1	1	2	2	3	1	1	2	2	2	3	1	1	2	3	1	3
GE	1	1	1	1	3	3	3	3	0	1	2	2	3	3	1	1	3	4	1	3
GE	0	1	1	0	1	3	2	3	0	1	2	3	2	3	1	1	3	3	1	3
GE	1	1	1	1	2	3	2	3	0	1	2	1	4	3	0	1	2	3	1	3
GE	1	1	1	1	3	3	3	3	0	1	1	3	3	3	0	1	4	4	2	4
GE	1	1	1	1	3	4	3	4	1	1	3	3	4	3	1	1	3	3	2	3
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	3	3	3	3	1	1	4	4	3	3
GE	1	1	1	1	2	4	2	4	0	1	3	3	4	4	0	1	3	3	2	3
GE	1	1	1	1	3	4	4	4	1	1	1	2	3	2	0	1	2	3	1	2
GE	1	1	1	1	2	4	2	4	0	1	2	4	3	2	0	1	3	3	3	3
GE	1	1	1	1	3	4	4	4	0	1	2	3	3	2	1	1	4	4	3	3
GE	1	1	1	1	3	4	4	3	0	1	2	4	2	2	1	1	4	4	3	3
GE	1	1	1	1	3	4	4	3	0	1	2	4	3	2	1	1	4	3	2	4
GE	1	1	1	1	3	2	3	2	0	1	2	2	2	2	0	1	3	4	2	1
GE	1	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	1	2	1	1	3	1	3	1
GE	1	1	1	1	4	4	4	3	0	1	3	4	3	2	0	1	3	4	4	3
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	2	3	2	3	1	1	4	4	3	4
GE	1	1	1	1	0	3	2	4	4	0	1	3	3	3	2	1	1	4	3	4
GE	1	1	1	1	2	2	4	4	0	1	3	2	2	2	1	1	2	3	2	3
GE	1	1	1	1	3	3	4	4	0	1	2	3	3	2	0	1	3	3	3	3
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	2	3	3	2	1	1	4	4	4	4
GE	1	1	1	1	3	4	4	4	1	1	2	3	3	2	1	1	4	4	3	4
GE	1	1	1	1	3	3	3	4	0	1	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	2	3	3	3	0	1	2	3	3	4
GE	1	1	1	1	4	4	4	4	0	1	2	3	3	2	1	1	4	3	4	3
GE	1	1	1	1	3	2	3	3	0	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2
GE	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	2	3	2	1	1	2	3	1	1
GE	1	1	1	1	2	3	4	4	0	1	2	2	3	2	1	1	2	4	2	2
GT	1	1	1	1	2	3	3	3	0	0	2	2	3	2	1	1	3	3	4	3
GT	1	0	1	1	3	2	4	2	0	0	2	2	3	3	1	1	3	1	2	1
GT	1	1	1	1	2	2	2	4	0	0	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2
GT	1	1	1	1	3	3	3	2	0	0	3	3	3	3	0	1	4	2	3	1
GT	1	1	1	1	3	3	4	4	0	0	3	3	4	2	1	1	4	4	4	4
GT	1	1	1	1	2	2	4	3	0	0	2	3	3	3	1	1	3	3	3	2
GT	1	1	1	1	3	3	3	4	0	0	3	3	3	3	1	1	4	3	3	4
GT	1	1	1	1	3	4	4	4	0	0	2	3	3	3	1	1	2	2	2	3
GT	1	1	1	1	2	2	4	3	0	0	2	3	2	3	1	1	2	2	1	1
GT	1	1	1	1	2	3	4	4	0	0	2	2	3	2	1	1	2	3	2	1
GT	1	0	1	1	4	1	4	2	0	0	4	1	3	3	1	1	4	3	4	4
GT	1	1	1	1	2	2	2	4	0	0	2	2	2	2	1	1	4	4	3	1
GT	1	1	1	1	3	3	2	4	0	0	1	2	3	3	1	1	4	3	1	3
GT	1	1	1	1	2	2	2	4	0	0	2	2	4	2	1	1	3	3	1	2
GT	1	1	1	1	2	4	3	2	0	0	2	2	3	3	0	0	2	3	2	3
GT	1	1	1	1	3	2	4	2	0	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	1
GT	1	0	1	0	2	2	4	1	1	0	2	2	4	1	1	1	3	3	3	1
GT	1	1	1	1	3	3	4	4	1	0	3	2	3	3	0	1	3	2	3	2
GT	1	1	0	1	2	2	4	2	0	0	2	4	2	2	1	1	3	4	3	4
GT	1	1	1	1	3	4	4	3	0	0	4	3	2	4	0	1	4	4	3	4
GT	1	1	1	1	3	3	4	2	0	0	3	2	2	3	0	1	4	4	3	3
GT	1	1	1	1	2	2	4	1	1	0	2	2	3	2	0	1	3	3	2	1
GT	1	1	1	1	3	4	4	2	0	0	2	2	3	2	0	1	3	3	2	1
GT	1	1	1	1	3	4	4	2	0	0	2	3	4	3	0	0	2	4	2	3
GT	1	1	1	1	3	3	3	1	0	1	2	2	2	1	0	0	2	3	3	3
GT	1	1	1	1	3	4	4	3	0	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	1
GT	1	0	1	1	3	2	4	1	0	0	3	2	3	1	0	0	3	3	3	1
GT	1	1	1	1	3	3	4	4	1	1	3	4	2	3	1	1	3	4	3	4

GROUPES	3. VOIX				4. CHOIX DES MOTS								5. FLUIDITÉ DES PHRASES						6. TECHNIQUES D'ÉCRITURE						7. LONGUEUR		
	Voca/Ton T1	Voca/Ton T2	Effets de style T1	Effets de style T2	Enchaînement des idées T1	Enchaînement des idées T2	Marqueurs de relation T1	Marqueurs de relation T2	Constructio n de phrases T1	Constructio n de phrases T2	Libellé T1	Libellé T2	Phrases complexes T1	Phrases complexes T2	Variation des Phrases T1	Variation des Phrases T2	Technique d'écriture 1_T1	Technique d'écriture 1_T2	Technique d'écriture 2_T1	Technique d'écriture 2_T2	Dialogues / Parties T1	Dialogues / Parties T2	nb de mots T1	Nb de mots T2			
GE	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	1	1	3	3	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	180	282	
GE	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	1	1	2	3	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	228	285	
GE	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	1	1	2	2	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	247	270	
GE	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	207	494		
GE	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	2	3	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	529	471	
GE	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	180	353		
GE	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	143	189		
GE	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	0	1	2	3	1	0	1	1	1	1	0	0	1	114	243		
GE	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	223	436		
GE	2	2	1	2	3	3	2	3	3	4	1	1	1	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	141	272		
GE	3	3	2	2	2	4	2	2	2	3	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	264	226		
GE	4	3	2	2	3	3	2	3	2	3	1	1	2	3	0	1	1	1	1	1	0	0	0	107	131		
GE	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	1	1	1	3	0	0	1	1	1	1	0	0	0	228	180		
GE	2	3	2	3	3	4	2	3	3	4	1	1	3	4	0	0	1	1	1	1	0	0	1	188	118		
GE	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	4	0	0	1	1	1	1	0	0	1	207	249		
GE	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	1	0	2	3	0	0	1	1	1	1	0	0	1	311	242		
GE	3	3	2	3	3	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	257	241		
GE	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	1	1	3	4	1	1	0	1	0	0	0	0	1	252	307		
GE	1	4	1	2	2	3	2	3	4	3	1	1	3	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	119	338	
GE	3	4	2	4	3	4	2	4	1	4	1	1	2	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	220	342	
GE	2	3	1	4	2	3	2	2	2	3	0	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	539	609		
GE	1	2	1	1	3	3	2	1	2	3	1	1	2	2	0	0	0	1	1	1	0	0	1	151	262		
GE	1	3	1	4	2	4	1	3	3	4	1	1	2	4	1	0	1	1	1	1	0	1	1	220	346		
GE	1	2	1	3	2	3	1	3	1	3	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	221	292	
GE	1	2	1	4	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	223	446	
GE	2	3	1	3	2	3	2	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	279	371	
GE	1	2	1	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	229	398	
GE	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	193	232	
GE	2	2	1	1	2	3	2	3	3	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	283	380	
GE	2	2	1	3	2	2	1	3	4	3	1	1	3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	114	315	
GE	1	2	1	1	2	3	2	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	204	199	
GE	1	3	1	3	2	3	1	1	3	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	239	241	
GE	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	0	1	1	2	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	163	326	
GE	1	3	1	1	3	3	2	3	3	3	0	1	3	3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	171	221	
GE	1	1	1	1	2	3	2	3	1	3	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	153	276	
GE	1	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	1	3	2	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	297	230	
GE	1	2	1	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	229	398	
GE	1	3	1	1	2	3	1	2	4	4	1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	242	270	
GE	3	4	1	3	3	4	3	3	4	4	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	265	236	
GE	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	1	1	2	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	216	234	
GE	1	2	1	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	139	203	
GE	3	3	2	3	2	4	3	4	1	3	1	1	3	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	182	239	
GE	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	120	181	
GE	2	4	1	3	3	4	3	3	4	4	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	183	228	
GE	2	4	2	4	2	3	2	2	2	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	139	202	
GE	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	327	341	
GE	3	3	2	4	2	2	2	1	3	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	192	302	
GE	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	185	405	
GE	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	257	407	
GE	3	4	3	4	3	2	2	2	4	2	1	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	185	310	
GE	2	4	2	4	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	290	210	
GE	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	296	211	
GE	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	3	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	179	320	
GE	3	4	2	3	3	4	3	3	2	3	1	1	3	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	260	428	
GE	2	3	1	3	3	2	3	2	3	2	3	0	1	2	3	0	0	1	1	1	0	0	0	1	123	269	
GE	3	4	1	3	3	3	2	3	2	4	1	1	2	3	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	239	291	
GE	4	4	4	3	3	4	2	2	3	3	0	1	3	4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	391	253	
GE	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	83	185	
GE	3	2	2	4	2	1	1	1	2	3	0	0	1	2	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	139	172	
GE	2	2	2	1	1	3	1	3	1	2	0	1	1	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	364	585	
GT	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	0	0	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	112	110	
GT	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	1	0	2	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	131	111
GT	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	83	124
GT	1	2	1	2	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	134	170	
GT	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	155	130	
GT	2	2	2	3	3	1	3	1	2	3	1	0	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	116	374	
GT	3	3	2	3	2	3	1	1	3	3	1	0	2	2	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	130	155	
GT	2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	1	1	2	2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	159	248	
GT	1	1	2	1	2	3	4	3	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	248	180	
GT	1	2	1	3	1	2	1	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	154	168	
GT	4	2	4	3	3	3	3																				